

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Том 6. № 22. 2017

Издательство политехнического университета
Санкт-Петербург
2017

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускается как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education».

С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

В системе «Международной стандартной нумерации сериальных изданий» (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-55263 от 04.09.2013 г.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки. Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

*Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного института
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого*

Редакционная коллегия выпуска

АЛМАЗОВА Н.И. – член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **главный редактор;**

ПОПОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **ответственный редактор;**

БАГРАМОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

БОРЗОВА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Петрозаводский государственный университет; Петрозаводск, Россия);

ГАЛЬСКОВА Н.Д. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный областной университет; Москва, Россия);

ГУЗИКОВА Л.А. – доктор экономических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

ИГНА О.Н. – доктор педагогических наук, профессор (Томский государственный педагогический университет; Томск, Россия);

КОГАН М.С. – кандидат технических наук, доцент (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

КОРЯКОВЦЕВА Н.Ф. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный лингвистический университет; Москва, Россия);

КРЫЛОВ Э.Г. – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент (Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова; Ижевск, Россия);

СЫСОЕВ П.В. – доктор педагогических наук, профессор (Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; Тамбов, Россия);

ТАРЕВА Е.Г. – доктор педагогических наук, профессор (Московский городской педагогический университет; Москва, Россия);

ТРОФИМОВА Г.С. – доктор педагогических наук, профессор (АОУ ДПО Удмуртской Республики «Институт развития образования», Ижевск, Россия);

ХАЛЯПИНА Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия).

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики.

При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым-лингвистам, аспирантам, соискателям, а также преподавателям иностранного языка.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья.

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2017

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 6. No. 22. 2017

Polytechnic University Publishing House
Saint Petersburg
2017

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles «Teaching Methodology in Higher Education» has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education».

Since 2017 the journal is published 4 times a year.

It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the *International standard serial numbering*. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications: registration certificate number is PI № FS 77-55263 of 04.09.2013.

Information on publications is submitted to the database «Russian Science Citation Index» (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>.

The journal publishes works corresponding to the group of specialties 13.00.00 – Pedagogical sciences. Original articles, author's translations of the articles published in foreign scientific publications, surveys, reviews, comments and reports on scientific events are accepted for publication

*Published by the decision of the Learned Council of the Institute
of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

Editorial board of the issue

Almazova Nadezhda Iv. – Associate Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Editor in Chief**;

Popova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Executive Editor**;

Bagramova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia*);

Borzova Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Petrozavodsk State University; Petrozavodsk, Russia*);

Galskova Natalia D. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow State Regional University; Moscow, Russia*);

Guzikova Liudmila A. – Dr. Sc. (Economics), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Ignina Olga N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia*);

Kogan Marina S. – Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Koryakovtseva Nataliya F. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow State Linguistic University; Moscow, Russia*);

Krylov Eduard G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Kalashnikov Izhevsk State Technical University; Izhevsk, Russia*);

Sysoyev Pavel V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Derzhavin Tambov State University; Tambov, Russia*);

Tareva Elena G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow City University; Moscow, Russia*);

Trofimova Galina S. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Institute of Development of Education, Izhevsk, Russia*);

Khalyapina Liudmila P. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*).

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles.

Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher school professors, linguists, graduate students, as well as college and school teachers.

The views of the authors may not represent the views of the Editorial Board.

The journal is circulated among the leading libraries in the Russia, the CIS and other foreign countries.

The address: Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

К ЮБИЛЕЮ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА ЖУРНАЛА	7
--------------------------------------------------	----------

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Борзова Е.В. ПОТЕНЦИАЛ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	16
Рябова А.Л. ЯЗЫК СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ: НОВАЯ МОДЕЛЬ РОССИЙСКОЙ ИДЕОЛОГИИ	24
Колесник И.И. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КУЛЬТУРОЛОГИЯ» «ЧЕЛОВЕК В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТАХ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	31
Козлов О.А., Гузикова Л.А. ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	43

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Овсянникова О.С., Штанина С.И. ДИСКУССИОННЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ)	52
Леушина Н.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	61
Овсянникова Т.В. КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	72
Токарева Е.Ю. ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕТОДИКА АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	81
Птицына Т.Н. ФАКТОРЫ И МОДЕЛИ ОСВОЕНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (SLA) В РУССКОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИИ	89

ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

Маранцман Е.К. РЕЦЕНЗИЯ НА УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ А.П. ВАЛИЦКОЙ «ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ»	98
В следующем выпуске	102

CONTENTS

ON THE JUBILEE OF THE CHIEF EDITOR OF THE JOURNAL	11
----------------------------------------------------------------	-----------

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Borzova Elena V. THE POTENTIAL OF FOREIGN LANGUAGE UNIVERSITY EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCES	16
Riabova Anna L. THE LANGUAGE OF MODERN POLITICAL COMMUNICATION: NEW MODEL OF RUSSIAN IDEOLOGY	24
Kolesnik Irina I. METHODS OF HOLDING A SEMINAR ON DISCIPLINE «CULTUROLOGY» «MAN IN SOCIOCULTURAL CONTEXTS» FOR STUDENTS OF THE HUMANITARIAN PROFILE	31
Kozlov Oleg A., Guzikova Liudmila A. INFORMATION SECURITY AS REQUISITION OF EDUCATIONAL ORGANIZATION ACTIVITY	43

LINGUO-DIDACTIC FORUM

Ovsyannikova Olga S., Shtanina Sofia I. DISCUSSION METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE SOCIOCULTURAL ASPECT OF COMMUNICATION (BASED ON ENGLISH FEATURE FILMS)	52
Leushina Nadezhda A. A STRATEGIC APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING IN SUPPLEMENTARY EDUCATION	61
Ovsyannikova Tatiana V. EXERCISES FOR BUILDING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BACHELORS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES	72
Tokareva Elena Yu. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) AS AN INTENSIFICATION METHODOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING	81
Ptitsyna Tatyana N. SPANISH SECOND LANGUAGE ACQUISITION FACTORS AND LEARNING MODELS APPLIED IN RUSSIAN-SPEAKING AUDIENCE	89

HIGHER EDUCATION PRACTICE

Marantsman Elena K. REVIEW OF A.P. VALITSKAYA'S MANUAL «THEORY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERNITY»	98
In the next Issue	102

От редколлегии

К ЮБИЛЕЮ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА ЖУРНАЛА

Статья посвящена юбилею директора Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и главного редактора журнала «Вопросы методики преподавания в вузе» Надежды Ивановны Алмазовой. Содержит краткий обзор поступивших и опубликованных поздравлений, научно-педагогической биографии юбиляра, некоторых фактов истории создания указанного периодического издания первым главным редактором М.А. Акоповой.

ИНСТИТУТ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ; ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ; САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО; НАДЕЖДА ИВАНОВНА АЛМАЗОВА; ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР; ЧЛЕН-КОРРЕСПОНДЕНТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ; ЖУРНАЛ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

Ссылка при цитировании: К юбилею главного редактора журнала // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 7–10. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.1

Весь 2017 год богат на юбилеи и круглые даты не только известных исторических событий, но и персональных.

В конце апреля 2017 г. научно-педагогическое сообщество Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (ГИ СПбПУ) широко отмечало редкое в политехнической среде, а потому, знаменательное событие: избрание директора Гуманитарного института Н.И. Алмазовой Членом-корреспондентом Российской академии образования (РАО).¹

В первую половину ноября 2017 года фамилия Н.И. Алмазовой также не сходила с новостных лент университета и различных СМИ: на этот раз уже в связи с юбилеем Надежды Ивановны.

Официальные поздравления прозвучали в торжественной обстановке на заседании Ученого Совета СПбПУ, на котором ректор университета академик А.И. Рудской вручил ей диплом и удостоверение члена-корреспондента Российской академии образования.²

Теплые слова поздравлений заполнили городскую³ и университетскую прессу: газету «Политехник»,⁴ студенческий журнал «Полигид».⁵

Одно из самых ярких поздравлений – в стихах – поступило от коллектива Высшей школы общественных наук (ВШОН).

¹ Состоялось Общее собрание членов РАО. 27 апреля 2017 г. [электронный ресурс]: <http://rusacademedu.ru/news/27-aprelya-sostoyalo-s-obshhee-sobranie-chlenov-rao/>

² В СПбПУ состоялось заседание Ученого совета. 31 Мая 2017 [электронный ресурс]: <http://www.spbstu.ru/media/news/other/spbspumeeting-academic-council-05-17/>

³ Директор Гуманитарного института Н.И. Алмазова отмечает юбилей. 11.11.2017 [электронный ресурс]: <http://sanktpeterburg.bezformata.ru/listnews/instituta-n-i-almazova-otmechaet-yubiley/62494717/>

⁴ Юбилей: Надежда Ивановна Алмазова // Политехник. № 33-34 (3738-3739).С.4 [электронный ресурс]: <http://www.spbstu.ru/upload/polytechnic/2017/politech-33-34-2017.pdf>

⁵ Самый главный гуманитарий Политеха // Полигид. ноябрь 2017: [электронный ресурс]: https://hum.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/2616_poligid_november_all_prew.pdf

НАДЕЖДЕ ИВАНОВНЕ АЛМАЗОВОЙ

НАДЕЖДА НАШЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ,
ОПОРА НАША И ОПЛОТ,
ВО ДНИ ПЕЧАЛЬНЫ ИЛЬ ВЕСЕЛЫ
ВЫ ВДОХНОВАЯТЕ ПОЛЕТ.

АЛМАЗЫ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ
ВЫ СЕЕТЕ СРЕДИ КОЛЛЕГ,
КОРАБЛЬ ДУХОВНЫЙ УСТРЕМЛЕНИЙ
ВЕДЕТЕ НА ПРЕКРАСНЫЙ БРЕГ.

СРЕДИ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИСТРАСТИЙ
ВЫ КАК ОАЗИС КРАСОТЫ,
НАУЧНЫХ ГРЕЗ УЧЕНЫХ СЧАСТЬЕ,
ГУМАНИТАРНЫЕ МЕЧТЫ.

МУДРЕЙШЕЙ ПОЛИТЕХА МУЗЕ
СТИХИ ПРЕПОДНЕСТИ ХОТИМ.
ПРОСТИТЕ МНОЖЕСТВО АЛЛЮЗИЙ,
НАШ ИНСТИТУТ НЕПОБЕДИМ!

ВЫСШАЯ ШКОЛА
ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК



Статус редколлегии журнала «Вопросы методики преподавания в вузе» изменился, став на ступень выше: ведь руководит ею главный редактор – член-корреспондент Российской академии образования! И не какой-нибудь сторонний или приглашенный, о «своей» сотрудник СПбПУ – директор Гуманитарного института Н.И. Алмазова.

Долгое время ежегодный сборник «Вопросы методики преподавания в вузе» возглавляла и была инициатором его создания – Мария Алексеевна Аكوпова – руководитель тогдашнего Института прикладной лингвистики.

Настоящим потрясением для всех сотрудников и коллег-политехников стала её скорпостижная кончина в апреле 2015 года... В одночасье осиротел Гуманитарный институт и его научное издание.

В эти скорбные дни Надежда Ивановна Алмазова, будучи зав. кафедрой «Лингвистика и межкультурная коммуникация», проявила свои лучшие профессиональные и организаторские качества, решившись принять предложение ректора, и возглавить Гуманитарный институт.

В значительной мере это знаковое решение было подготовлено всей её предыдущей жизнью и профессиональной деятельностью.

В реалиях советского времени для юной Надежды, как и для большинства советских школьников, были открыты широкие возможности выбора разных профессий. Она с честью прошла все этапы учебного пути от школьницы из сибирской глубинки до студентки педагогического вуза. В старших классах школы, мечтая стать математиком, окончательный выбор все-таки сделала в пользу преподавания филологии и иностранных языков.

Надежда Алмазова выбрала уважаемую профессию Учителя и успешно закончила Ивановский государственный университет, факультет романо-германской филологии по специальности – преподаватель английского и немецкого языков.

Продолжила образование сначала в качестве стажера-исследователя Ленинградского государственного университета им. А.А. Жданова, а затем и аспирантки филологического факультета ЛГУ им. А.А. Жданова. Защитила в 1982 г. кандидатскую диссертацию по специальности 10.02.04-германские языки, а затем и докторскую – по специальности 13.00.02 (теория и методика обучения и воспитания) по теме «Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе».

Реализовывала полученные навыки в Ленинградском высшем военно-политическом училище, затем стала заведовать кафедрой иностранных языков в Ленинградском высшем зенитно-ракетном командном училище, а позднее – кафедрой английского языка Санкт-Петербургского университета экономики и финансов.

За годы работы в высшей школе сформировался круг её научных интересов:

- организация иноязычного образования в условиях вуза (проблемы менеджмента, содержательные аспекты модульных курсов, формирование коммуникативной и межкультурной компетентности у выпускников вузов, дидактические аспекты организации самостоятельной работы студентов, проблемы дистанционного образования, многоуровневое образование и ряд др.);
- лингвистические и дидактические проблемы подготовки учебных дидактических ресурсов; профессионально-ориентированной справочной литературы (словарей, глоссариев, справочников);
- лингводидактические аспекты перевода изданий профессионально-ориентированной литературы;
- культууроориентированные технологии в иноязычном образовании;
- проектирование гуманитарной образовательной среды многопрофильного вуза.

Доктор педагогических наук Н.И. Алмазова является автором многочисленных научных трудов, среди которых: монографии, главы в коллективных монографиях, публикации в международных источниках, в том числе, индексируемых в базе Scopus, статьи в журналах, входящих в Перечень ВАК, рекомендуемых для публикации результатов научных исследований.

Профессор Н.И. Алмазова активный участник отечественных и международных конференций. Теоретические изыскания находят отражение в учебных и учебно-методических изданиях, включающих УМК, методические пособия, электронные дидактические ресурсы, методические рекомендации и др.

Как научный руководитель и наставник молодых ученых Н.И. Алмазова ведет большую работу по подготовке и аттестации молодых кадров. С 2006 г. по настоящее время с периодами на ротацию Н.И. Алмазова является экспертом ВАК Министерства образова-

ния и науки в Экспертном совете по педагогике и психологии. Кроме того, Н.И. Алмазова является членом редколлегии ряда рецензируемых журналов Перечня ВАК, в том числе, международных.

Для Надежды Ивановны со школьных и студенческих лет всегда была присуща активная гражданская и профессиональная позиция, поэтому не вызывает удивления список, присужденных ей государственных и профессиональных наград:

- медаль «В память 300-летия Санкт-Петербурга» (2003 г.),
- нагрудный знак «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (2010 г.),
- звание «Заслуженный работник высшей школы» (2012 г.),
- лауреат премии Правительства Санкт-Петербурга за выдающиеся достижения в области высшего и среднего профессионального образования в номинации «Научные достижения, способствующие повышению качества подготовки специалистов и кадров высшей квалификации» (2009 г.),
- лауреат премии правительства РФ за выдающиеся достижения в области образования (2012 г.).

В профессиональной педагогической среде редко удается встретить женщину, успешно совместившую женское, семейное счастье и высокие профессиональные достижения. Надежде Ивановне это удалось...

Несмотря на солидный наградной список, Надежда Ивановна остается демократичным человеком – двери ее кабинета открыты для коллег, студентов и аспирантов, которых она всегда готова поддержать, помочь советом и делом.

Возглавляемый ею журнал «Вопросы методики преподавания в вузе» в 2017 году поставил высокие цели: быть принятыми в Перечень ВАК, индексироваться не только в отечественных (РИНЦ, КиберЛенинка и др.), но и зарубежных базах (Ulrichs Periodicals Directory, Scopus, Web of Science и др.)

Редколлегия журнала присоединяется ко всем ранее прозвучавшим многочисленным поздравлениям и пожеланиям.

«Всегда следуйте поставленной цели» – один из жизненных девизов Н.И. Алмазовой, сказанный в интервью журналу «Полигид».⁶

Наш журнал вместе со своим Главным редактором готовится достойно встретить в 2019 году своё двадцатилетие. Имя Главного редактора – **Надежда** – внушает оптимизм и веру в реальную достижимость поставленных задач.

БЛАГОДАРНОСТЬ

Редколлегия журнала «Вопросы методики преподавания в вузе» выражает благодарность Ирине Кузнецовой, Ирине Манцеровой – за деятельное участие в подборе материалов и подготовке этой статьи, профессору Нине Васильевне Поповой – за её перевод на английский язык.

Citation: On the jubilee of the chief editor of the journal. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 7–10. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.1

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2017

⁶ Самый главный гуманитарий Политеха // Полигид. ноябрь 2017: [электронный ресурс]: https://hum.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/2616_poligid_november_all_prew.pdf

From The Editorial Board

ON THE JUBILEE OF THE CHIEF EDITOR OF THE JOURNAL

The paper is devoted to the anniversary of Nadezhda Ivanovna Almazova, Director of the Institute of Humanities at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University and Editor-in-Chief of the journal «Teaching Methodology in Higher Education». Brief review of the received and published congratulations is accompanied with certain facts of the anniversary celebrant's biography as scholar and educator. The history of this periodical edition founded by the first editor-in-chief, M.A. Akopova, is also outlined.

INSTITUTE OF APPLIED LINGUISTICS; INSTITUTE OF HUMANITIES; PETER THE GREAT SAINT-PETERSBURG POLYTECHNIC UNIVERSITY; NADEZHDA IVANOVNA ALMAZOVA; CHIEF EDITOR; CORRESPONDING MEMBER OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION; JOURNAL «TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION»

Citation: On the jubilee of the chief editor of the journal. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 11–15. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.2

At the end of April 2017, the scientific and pedagogical community of the Institute of Humanities at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU) widely celebrated a rare and significant event in the polytechnic environment: Nadezhda I. Almazova, Director of the Institute of Humanities, was conferred the title of Corresponding Member of the Russian Academy of Education (RAE).

In November 2017 Nadezhda Ivanovna Almazova also celebrated her jubilee and official congratulations from the SPbPU administration were heard in the solemn atmosphere at the meeting of the Academic Council. Warmest congratulations filled the university press: the newspaper «Polytechnic», the student magazine «Polygyd». One of the poetic congratulations came from the colleagues of the Higher School of Social Sciences (HSSS).

The status of the editorial board of the journal «Teaching Methodology in Higher Education» has changed, becoming a step higher: in fact, it is headed by the editor-in-chief - Corresponding Member of the Russian Academy of Education! And this is not some outsider or an invited professor, but this is “our own” director of the Institute of Humanities – N.I. Almazova.

For a long time the annual journal «Teaching Methodology in Higher Education» was headed by Maria Alekseevna Akopova, who had initiated it in 1997. She was the head of the Institute of Applied Linguistics (as it was called until 2014) and her sudden death in April, 2015 was real shock to all employees and fellow polytechnics. The Institute of Humanities and its scientific publication were orphaned overnight.

In those sad days, Nadezhda Almazova, being the head of the department «Linguistics and Intercultural Communication», showed her best professional and managerial qualities, deciding to accept the Rector's offer to lead the Institute of Humanities.

To a large extent this important decision had been prepared by all of her previous life and professional activity.

НАДЕЖДЕ ИВАНОВНЕ АЛМАЗОВОЙ

НАДЕЖДА НАШЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ,
ОПОРА НАША И ОПЛОТ,
ВО ДНИ ПЕЧАЛЬНЫ ИЛЬ ВЕСЕЛЫ
ВЫ ВДОХНОВАЯТЕ ПОЛЕТ.

АЛМАЗЫ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ
ВЫ СЕЕТЕ СРЕДИ КОЛЛЕГ,
КОРАБЛЬ ДУХОВНЫЙ УСТРЕМЛЕНИЙ
ВЕДЕТЕ НА ПРЕКРАСНЫЙ БРЕГ.

СРЕДИ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИСТРАСТИЙ
ВЫ КАК ОАЗИС КРАСОТЫ,
НАУЧНЫХ ГРЕЗ УЧЕНЫХ СЧАСТЬЕ,
ГУМАНИТАРНЫЕ МЕЧТЫ.

МУДРЕЙШЕЙ ПОЛИТЕХА МУЗЕ
СТИХИ ПРЕПОДНЕСТИ ХОТИМ,
ПРОСТИТЕ МНОЖЕСТВО АЛЛЮЗИЙ,
НАШ ИНСТИТУТ НЕПОБЕДИМ!

ВЫСШАЯ ШКОЛА
ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК



In the Soviet Union for young Nadezhda, as for most Soviet schoolchildren, there were wide opportunities for choosing different professions. She had passed all the stages of her educational path with honors: a schoolgirl from a remote Siberian village became a student of pedagogical university. Having dreamt of becoming a mathematician in high school, she finally made her choice in favor of teaching foreign languages.

Nadezhda Almazova chose the distinguished teaching profession and successfully graduated from Ivanovo State University, the Faculty of Romanic and Germanic Philology, specializing in teaching English and German languages

She continued her education first as researcher at Leningrad State University named after A.A. Zhdanov, and then became a postgraduate student of the Philological Faculty of the same university. She defended her Ph.D. thesis specializing in *Germanic languages (10.02.04)* in 1982, and later her doctor's dissertation specializing in *Theory and methodology of training and education (13.00.02)* on the subject of «Cognitive aspects of building intercultural competence in teaching a foreign language in a non-linguistic university».

Nadezhda Almazova's acquired educational skills were effectively demonstrated in Leningrad Higher Military-Political School, where she worked. Later she became head of the

Department of Foreign Languages at Leningrad Higher Engineering School of Anti-Aircraft Missile Defense and then Head of the Department of English at St. Petersburg University of Economics and Finance.

Her scientific interests were formed as the result of work in higher education:

- organization of foreign language education at university (management problems, content aspects of modular courses, building communicative and intercultural competences among university graduates, pedagogical aspects of organizing students' independent work, distance education, multi-level education, etc.);

- linguistic and methodological problems in preparation of educational resources; professionally oriented reference literature (dictionaries, glossaries, reference books);

- linguistic methodological aspects of professionally oriented literature translation;

- culturally oriented technologies in foreign-language education;

- development of a humanitarian educational environment for a multi-disciplinary institution.

Doctor of Education N.I. Almazova is the author of numerous scientific works, including monographs, chapters in collective monographs, publications in international sources, including those indexed in the Scopus database, articles in the journals included in the Higher Attestation Commission List of journals recommended for publication of scientific research results.

Professor N.I. Almazova is an active participant at national and international conferences. Theoretical research is reflected in educational editions, including teaching materials, methodological aids, electronic educational resources, teaching recommendations, etc.

As scientific supervisor of young scientists, Nadezhda Almazova is doing a great job of training and attesting young teachers, participating in the work of dissertational councils for the defense of candidate and doctoral dissertations. Since 2006 Almazova N.I. has been expert of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science in the Expert Council on pedagogy and psychology. In addition, N.I. Almazova is a member of the editorial board of a number of peer-reviewed journals of the Higher Attestation Commission List, including international ones.

Since her school and student years Nadezhda Ivanovna has always had an active civic and professional position, that is why her list of state and professional awards is quite impressive:

- medal «In memory of the 300th anniversary of St. Petersburg» (2003);

- mark of honor «Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation» (2010);

- title of «Honored Worker of Higher Education» (2012);

- title of Laureate of St. Petersburg Government Prize for outstanding achievements in the field of higher and secondary vocational education in the nomination of «Scientific achievements contributing to the improvement in the quality of training specialists and highly qualified personnel» (2009);

- title of Laureate of the Government of the Russian Federation for outstanding achievements in the field of education (2012).

In a professional pedagogical environment, it is rarely possible to meet a woman who has successfully combined female, family happiness and high professional achievements. Nadezhda Ivanovna has been really successful in all aspects.

Despite the list of awards, Nadezhda Ivanovna remains a democratically spirited person: her office is open to colleagues, students and graduate students, whom she will always support and help with advice.

The journal «Teaching Methodology in Higher Education», headed by her, set ambitious goals in 2018: to be accepted into the Higher Attestation Commission List, and to be indexed not only in National databases (Russian Science Citation Index, Cyberleninka, etc.), but in foreign databases (Ulrichs Periodicals Directory, Scopus, Web of Science, etc.) as well.

The editorial board of the journal joins all the previous numerous congratulations and best wishes and is ready for new accomplishments.

«*Always achieve the goal*» is one of Nadezhda's life mottos mentioned in an interview to the magazine «Polygyd».

«The most important humanitarian of «Polytech» (at the bottom of the page is a link to this article)

Our journal together with its editor-in-chief is preparing to celebrate its twentieth anniversary in 2019. The name of the Editor-in-Chief is *Nadezhda* meaning *Hope*, which inspires optimism and faith in attainability of all the challenging tasks in the future.

ACKNOWLEDGEMENTS

The editorial board of the journal «Teaching methodology in higher education», expresses gratitude to Irina Kuznetsova and Irina Mantserova for their active participation in the selection of materials and preparation of this article, translated by professor Nina V. Popova.

Ссылка при цитировании: К юбилею главного редактора журнала // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 11–14. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.2

Теория и методика
профессионального образования

Theory and methodology
of professional education

Е.В. Борзова

ПОТЕНЦИАЛ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ



БОРЗОВА Елена Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка; Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ).

пр. Ленина, 33, г. Петрозаводск, 185910, Республика Карелия, Россия; e-mail: english@petsu.ru

BORZOVA Elena V. – Petrozavodsk State University.

33, Lenin Str., Petrozavodsk, 185910, Republic of Karelia, Russia; e-mail: english@petsu.ru

В статье рассматриваются возможности становления универсальных (ключевых) компетенций в иноязычном образовании на языковых отделениях вузов. Автор обосновывает положение о том, что овладение универсальными компетенциями является и одной из целей вузовского образования, и важным условием качественного развития иноязычной коммуникативной компетенции. В статье показано положительное взаимовлияние данных групп компетенций для осуществления деятельности как таковой, для иноязычного образования в вузе и подготовки к иноязычной коммуникации в частности.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ (КЛЮЧЕВЫЕ) КОМПЕТЕНЦИИ; ИНОЯЗЫЧНОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПЕТЕНЦИЙ; ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ссылка при цитировании: Борзова Е.В. Потенциал иноязычного образования в вузе для становления универсальных компетенций // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 16–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.3

В модернизированном федеральном образовательном стандарте 3++ (ФГОС) высшего образования уточнены его цели и содержание [1]. Разработчики выделяют три группы целевых компетенций, две из которых являются общими для всех направлений подготовки (универсальные и обще-профессиональные компетенции), а третья группа (профессиональные) конкретизируется в примерных образовательных программах в зависимости от области подготовки. Универсальные компетенции представляют собой базис становления современного профессионала, готового и способного постоянно совершенствовать уровень своей образованности и профессио-

нальной компетентности, успешно функционировать в любой сфере жизни. Цель статьи – уточнить место универсальных компетенций в иноязычном образовании (ИО) студентов языковых отделений вузов, независимо от направления подготовки, и охарактеризовать их взаимовлияние.

Исходными понятиями в нашей статье являются следующие:

- *Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК)* – готовность и способность субъекта выполнять иноязычную коммуникативную деятельность на высоком уровне.

- *Универсальные компетенции* – готовность и способность субъекта качественно выполнять метапредметные (универсаль-

ные) действия в составе любой предметной деятельности, включая профессиональную. В педагогической литературе в данном значении также используется термин «ключевые компетенции».

• *Компетентность* – результат овладения той или иной компетенцией, характеристика субъекта деятельности.

В тексте ФГОС 3++ термин «общекультурные компетенции», который использовался в предыдущем варианте ФГОС, заменен авторами на термин «универсальные» [1]. В перечень универсальных включены следующие компетенции: готовность и способность выпускников вузов к системному и критическому мышлению; к разработке и реализации проектов; к командной работе и лидерству; к коммуникации на родном и иностранном языках; к межкультурному взаимодействию; к самоорганизации и саморазвитию; к безопасности жизнедеятельности [1]. Очевидно, что целевые универсальные компетенции высшего образования охватывают виды деятельности, принципиально важные для современного профессионала: интеллектуальную, проектную, коммуникативную, предполагают становление метакогнитивных, когнитивных и социальных стратегий, требуют сформированности важных личностных качеств (самостоятельности, ответственности, толерантности и других). Универсальные (ключевые) компетенции, проявляющиеся в любых деятельности, имеют широкую сферу функционирования и поэтому образуют метапредметное ядро личностного опыта. В совокупности владение ими обеспечивает способность субъекта эффективно решать различные проблемы в разных сферах жизнедеятельности.

По утверждению А.В. Хуторского, «метапредметность не может быть оторвана от предметности» [2]. Действительно, универсальные компетенции не проявляются беспредметно, поскольку субъект всегда функ-

ционирует в условиях конкретной практической деятельности, демонстрируя свою компетентность относительно конкретного предметного содержания. Так, когда мы говорим о критическом или системном мышлении, например, мы анализируем способность человека осуществлять его в контексте конкретных предметных ситуаций и деятельностей в связи с определенным содержанием. Очевидно, что универсальный характер данных компетенций предполагает гибкость владения ими, способность субъекта переносить их в разнообразные ситуации, не ограниченные образовательной или профессиональной деятельностью. Важной характеристикой универсальной компетентности субъекта является способность к саморегуляции, самоконтролю и рефлексии относительно качества и адекватности своих действий (метакогнитивные стратегии субъекта), без владения которыми невозможно выполнение любой деятельности (действий) в целом, т. е. с позиции ее субъекта. Отмечается, что «в основе любой компетенции лежат универсальные способы деятельности по саморегуляции, самоуправлению, самооценке» [3, с. 103].

Метапредметное содержание образования придает целостность развитию обучающегося и гарантирует преемственность всех ступеней становления его личности и субъектности, когда все «работает» на все, т. е. освоенное в одной области поддерживает становление нового в другой, когда совершенствование предметных способностей осуществляется в том числе за счет повышения качества владения обобщенным содержанием и наоборот. В этом и заключается личностно-созидающая сущность образования в его современной трактовке, что обуславливается постоянно и быстро меняющимися условиями жизни в обществе, требуя от человека и успешной адаптации к ним, и собственного вклада в их изменения. Следовательно, универсаль-

ные компетенции выступают как *фундамент овладения* (образовательный аспект) и *владения любой предметной деятельностью* (общедеятельностный аспект).

Значимость универсальных результатов образования, по нашему мнению, точно сформулирована одним из экспертов (Scott Santens) журнала «Education Week» в специальном проекте редакции «Школы и будущее трудовой деятельности», посвященном обсуждению целей и содержания образования. Эксперт подчеркивает, что обновленное образование будущего должно концентрироваться «не на том, о чем думать, а на том, как думать; не на том, как заучивать информацию, а на том, как ее перерабатывать, ... как ее использовать». Ключевыми ориентирами образования, по его мнению, являются «творчество, любознательность, критическое мышление, аналитическое мышление, способность решать проблемы и увлеченность учением как таковым, ... способности к сотрудничеству, взаимодействию и сопереживанию» [4]. Разделяя позицию эксперта, мы, в свою очередь, все-таки подчеркнем важность и предметного содержания, относительно которого разворачиваются критические и аналитические размышления, решаются проблемы, происходит взаимодействие и проявляется любознательность обучающихся. Содержательные аспекты деятельности играют значимую роль в мотивации, в выборе ее средств и способов, в эмоциях и личностных позициях субъекта.

Поскольку становление универсальных компетенций происходит в предметных деятельности, реализация потенциала метапредметного содержания образования предполагает особую организацию именно предметного образования (в том числе и профессионального). Мы рассмотрим специфику универсальных компетенций в ИО в вузе на занятиях по практическому языку.

Термин «иностранное образование» предполагает достижение интегративных

результатов: предметных (ИКК разного уровня в зависимости от направления подготовки), воспитательных (личностные качества и ценности), универсальных (универсальные компетенции), профессиональных (общепрофессиональные и профессиональные компетенции). В контексте ИО универсальную компетенцию можно определить как готовность и способность субъекта реализовывать различные универсальные стратегии (цепочки действий, операций и средств) в различных видах деятельности средствами иностранного языка (ИЯ). В содержание универсальных компетенций в ИО входят ряд метапредметных знаний; умения владения соответствующими универсальными действиями, стратегиями; технические навыки (владение операциями) и определенные качества личности и субъектности (автономность в деятельности, коммуникабельность, уважение к другим людям, их мнениям, традициям и нетерпимость к предубеждениям и предрассудкам, межкультурное осознание, открытость новому, креативность и другие). Их можно конкретизировать для каждой целевой универсальной компетенции. Но мы считаем, что следует избегать длинных перечней знаний, умений, навыков и качеств, размывающих ключевое содержание и, как следствие, затрудняющих практическое обучение им.

Предмет «иностранное образование» предоставляет широкие возможности для становления универсальных компетенций, что обусловлено его деятельностной природой. Его специфика заключается, прежде всего, в том, что коммуникативная компетенция относится многими исследователями и к разряду универсальных (ключевых). ИКК можно рассматривать как специфический вариант универсальной коммуникативной компетенции. Соответственно, вовлеченность обучающихся в коммуникативное взаимодействие как важное условие овла-

дения ИЯ неизбежно влечет за собой совершенствование коммуникативных универсальных действий. Более того, язык является средством многих видов деятельности, собственно речевые действия входят в состав не только коммуникативной, но и многих других видов (учебной, познавательной, профессиональной, проектной, исследовательской и т. д.). Поэтому ИО можно и нужно организовывать как *овладение ИЯ в его различных функциях*, когда студенты учатся пользоваться им в речевых действиях, образующих и собственно коммуникативную деятельность, так и входящих в состав познавательной деятельности (приобщение к другим культурам, их понимание, получение разнообразной информации из различных источников), в состав интеллектуальной деятельности (понимание информации, других людей и себя посредством размышлений, внутреннего диалога и рефлексии), в состав исследовательской и проектной деятельности (поиск и обсуждение вариантов решения реальных проблем), при подготовке к будущей профессиональной деятельности. Признание возможности овладеть ИЯ как одним из важных средств понимания чужих мыслей и выражения своих мыслей, как средства реализации совместных размышлений-обсуждений различных идей, проектов расширяет потенциал предмета «иностраный язык» в плане совершенствования механизмов интеллектуальной деятельности обучающихся, всех стратегий мышления. Естественно, что при отсутствии реальной среды уровень реализации данных функций посредством ИЯ будет ограниченным, но, как показывают наши исследования, вполне реальным [5, с. 136–142].

Как следствие, весь процесс ИО при соответствующей организации потенциально значим для достижения и предметных, и универсальных результатов. Моде-

лируя на занятиях условия овладения ИЯ, мы стремимся к тому, чтобы студенты учились выполнять целостный акт деятельности, содержащий комплекс универсальных действий (регулятивных, логических, информационно-познавательных, коммуникативных) и реализуемых средствами ИЯ. Такая интеграция позволяет обучающимся в границах определенного класса задач, выполняемых на ИЯ, вольно или невольно выделять обобщенные способы действий и овладеть ими в разных условиях, что соответствует положениям теории развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Такие обобщенные способы и выступают основой универсальных компетенций. Более того, «беспредметность» ИЯ [6, с. 20] расширяет содержательные границы иноязычного общения, которое может затрагивать неограниченный круг тем. При условии варьирования коммуникативных задач, которые учатся решать студенты применительно к разнообразному содержанию и в условиях различных деятельности, также возможно формирование алгоритмов операций / действий, составляющих большинство когнитивных, метакогнитивных, социальных и аффективных стратегий, выделенных Р. Оксфорд [7].

Общепризнана значимость ИО для подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации в широком понимании данного термина. ИО неизбежно предполагает обогащение культурного пространства за счет включения обучающегося в диалог/полилог *культур* разного уровня *а)* культуры народа-носителя ИЯ и родной культуры (межэтнический диалог культур), *б)* культур взаимодействующих личностей/субъектов (межличностный диалог культур), *в)* уже «вызревшей» культуры самого обучающегося субъекта и осваиваемой им культуры на данном отрезке образовательного процесса [8, с. 12]. Многообразие языковых форм, категорий, куль-

турных явлений активизирует широкий спектр универсальных психических функций, обуславливающих действия обучающегося, побуждая к сопоставлению с теми, которые уже освоены в родном языке и культуре, к пониманию их характеристик, выделению общего и особенного.

Из вышесказанного очевидно, что уже в самой природе предмета заложена значимость развития способностей к взаимодействию с другими людьми и с продуктами их деятельности, к системному мышлению и к межкультурному взаимодействию. Таким образом, бесспорен вывод о том, что предмет «иностранный язык» обладает значительным потенциалом для становления и совершенствования универсальных компетенций обучающихся, создавая основу для формирования личностной культуры, самоопределения и самовыражения.

Нельзя не отметить, что в методике обучения ИЯ всегда ставились и развивающие, и воспитательные цели. Однако они рассматривались в качестве сопутствующих практическим целям. В методике прошлого столетия вполне справедливо декларировалось, что воспитательные и развивающие цели достигаются в процессе практического овладения ИЯ. То есть уже и раньше высказывалась идея о возможности взаимосвязанного решения интегративных образовательных задач.

В ряде современных исследований отмечается, что в ИО вузах не реализуется воспитательный и развивающий потенциал предмета «иностранный язык» (А.Б. Алмазова, Е.В. Петрова, О.М. Шерехова и др.). Так, А.Б. Алмазова, проанализировав 315 диссертационных исследований, выявила, что только в 13% курсов по английскому языку предполагается решение воспитательных задач [9, с. 108]. Задачи системного овладения универсальными компетенциями также остаются на периферии иноязычного образования в вузе. Е.В. Петрова

экспериментально доказала, что студенты неязыковых специальностей вузов не владеют информационными стратегиями на достаточном уровне, испытывая существенные проблемы с извлечением, систематизацией, сохранением и применением информации, полученной из источников на ИЯ [10]. Несомненно, развитие таких умений при обучении предмету требует специального внимания преподавателей.

Это подтверждается и нашими наблюдениями. Студенты языковых отделений вуза, казалось бы, должны пользоваться универсальными действиями в иноязычной деятельности без особых затруднений, поскольку владеют ИЯ на высоком уровне, учитывая проходной балл ЕГЭ на языковые отделения вузов. Они освоили программу основной школы, где одним из результатов образования предусмотрено также овладение универсальными учебными действиями. Тем не менее, далеко не всегда студенты успешно справляются с усложняющимися задачами ИО в вузе. Большинство студентов удовлетворительно решают задачи извлечения основной информации из текстов для чтения и аудирования, с пересказом их содержания, с представлением собранной у других обучающихся информации, ее некоторым обоснованием, с высказыванием аргументов «за» и «против». Однако усложнение коммуникативной задачи вызывает у студентов трудности. При этом с точки зрения языковой правильности результаты выполнения задания отвечают требованиям нормативности. Так, например, на 3-ем курсе языкового отделения контроль аудирования по привычным тестовым технологиям показывает высокие результаты владения студентами данным аспектом ИКК (уровень В2-С1). При изменении ситуации, когда предполагается использование содержания прослушанного текста в качестве аргументов для обоснования собственного мнения (в устном высказывании или в эссе), наблю-

дается снижение качества создаваемых текстов-продуктов, причем не с точки зрения использования ИЯ, а по применению полученной информации, ее переносу в новые обстоятельства для решения новой задачи. В этом как раз и проявляется слабое владение обучающимися соответствующими универсальными действиями. Несмотря на то, что ранее обучающиеся должны были овладеть целым комплексом универсальных действий, входящих в содержание универсальных компетенций, очевидно, что не происходит их автоматического переноса в деятельность, осуществляемую на ИЯ, особенно при усложнении ее задач.

Вместе с тем, оптимальное овладение и владение именно универсальными компетенциями способствует качественному овладению и владению ИЯ в его разнообразных функциях. Это положение анализируется в разных методических исследованиях с использованием разнообразной терминологии. В работах Р. Оксфорд показаны содержание и значимость обучения различным метакогнитивным, когнитивным, мнемическим, социальным, аффективным и компенсаторным стратегиям при изучении иностранного языка [7]. Wachman L.F., Palmer A.S. и многие другие обосновали важность стратегической компетенции как процесса высокого порядка, включающего планирование, целеполагание, оценку ситуации, процесса и результата, контроль, для качественного владения языком [11]. Положение о взаимосвязанном развитии мыслительных и коммуникативных способностей в ИО рассматривается в аспекте применения речемыслительных задач и проблемных заданий, овладения студентами стратегиями критического и логического мышления. В частности, В.В. Сафонова подчеркивает, что коммуникативные способности «формируются во взаимодействии с когнитивным и аффективным (эмоциональным) развитием личности индивида»

[12, с. 78]. В нашем исследовании также рассматривались возможность и необходимость взаимосвязанного развития ИКК и ключевых компетенций в ИО применительно к условиям старшей школы [13]. Однако его многие положения применимы и в контексте языкового образования в вузе. Краткий обзор методической литературы выявляет некоторые различия в ряде терминов у разных исследователей, что свидетельствует о том, что данная проблематика методики обучения ИЯ еще находится в процессе становления и нуждается в систематизации и обобщении.

Следует остановиться и на результатах недавнего экспериментального исследования Li Li и Shirley Larkin, которые установили, что качество результатов ИО существенно повышается за счет включения в образовательный процесс метакогнитивных знаний и стратегий, поскольку данные стратегии являются неотъемлемой составляющей владения, в частности, чтением и письмом на ИЯ [14]. Авторы также ссылаются на другие работы, содержащие аналогичные данные экспериментов и убеждающие в том, что действительно имеет место взаимное влияние метапознания и качества владения ИЯ. Авторы исследования пришли к выводу, что успешные в овладении языком студенты применяют более широкий набор метакогнитивных стратегий, чем менее успешные, в первую очередь при планировании, контроле и оценивании результатов иноязычной деятельности [14, с. 11]. Деятельность студентов, хорошо успевающих в изучении ИЯ, характеризуется обдумыванием, отслеживанием правильности, адекватности, эффективности своих действий, что приводит и к повышению качества создаваемого продукта, и к становлению соответствующей компетентности. Что интересно, авторы не выявили значимой корреляции между выбором метакогнитив-

ных стратегий у студентов и их различной этнической принадлежностью, полом и опытом заграничных путешествий, что подтверждается и другими исследователями данного вопроса.

Таким образом, взаимозависимость и положительное взаимовлияние между универсальными (метакогнитивными и когнитивными) и предметными составляющими ИО доказаны не только теоретически, но и экспериментально. Соответствующим образом организованное иноязычное образование

приводит к гибкому овладению студентами способами выполнения универсальных действий, которые, в свою очередь, способствуют повышению качества Иноязычной коммуникативной компетенции. Именно владение универсальными компетенциями в значительной степени определяет качество процесса и продукта-результата и образовательной, и коммуникативной, и других видов деятельности, реализуемых на иностранном языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3++. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>
2. **Хуторской А.В.** Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека. 2012. № 1. С. 15. [Электронный ресурс] <http://eidos-institute.ru/journal/2012/100/>.
3. **Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И.** Стандарты третьего поколения: чему учить и что проверять на выходе // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 102–115 ISSN: 1814-9545 eISSN: 2412-4354
4. **Santens, Scott.** Stop Teaching Students What to Think. Teach Them How to Think // Special Report: Schools and the Future of Work // the Education Week. September 27, 2017. URL: <https://www.edweek.org/ew/collections/schools-and-future-of-work/index.html>
5. **Борзова Е.В.** Межличностный диалог студентов языковых вузов на занятиях по иностранному языку – реальность? // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики (под общ. ред. В.Е. Цибулькиной): сб. ст. V междунар. науч.-практ. конф. Одинцовских психолого-педагогических чтений. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – ISSN 978-5-4263-0522-9
6. **Зимняя И.А.** Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.: Русский язык. 1989. – 219 с. ISBN 5-200-00793-3
7. **Oxford, R.L.** Language Learning Strategies: What every teacher should know. – New York, NY: Newbury House / Harper & Row. 1990. – 342 p.
8. **Борзова Е.В.** Различия материалов и заданий у разных учащихся как стимул для взаимодействия на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2017. №9. С.11-17. ISSN: 0130-6073
9. **Алмазова А.Б.** Актуализация воспитательного и развивающего потенциала дисциплины «иностранный язык» в неязыковом вузе (на материале английского языка): дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08. С.-Петерб. гос. политехн. ун-т. Санкт-Петербург, 2013. – 240 с.
10. **Петрова Е.В.** Овладение стратегиями информационной деятельности при чтении профессиональных иноязычных текстов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. С.-Петерб. гос. политехн. ун-т. Санкт-Петербург, 2014. – 23 с.
11. **Bachman L.F., Palmer A.S.** Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford University Press. 1996. 384 p. ISBN 0194371484
12. **Сафонова В.В.** Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. / Серия: О чем спорят в языковой педагогике: монография. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с. ISBN: 5-93285-057-4

13. Борзова Е.В. Иноязычное личностно ориентированное образование на старшей ступени средней школы: автореф. ...д-ра пед. наук: 13.00.02. Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, 2008. – 52 с.

14. Li Li and Larkin Shirley. The Role of Metacognition in the success of reading and writing tasks across cultures. *ELT Research Papers* 08.17. University of Exeter. British Council 2017. London, 2017. – 15 p. ISBN 978-0-86355-862-7

Borzova E.V. The potential of foreign language university education for the development of universal competences. The article highlights the possibility of the development of universal (key) competences in the context of foreign language university education as a major. The author argues in favor of the idea that the acquisition of universal competences is one of the goals and conditions of the quality development of the foreign language communicative competence. The article reveals a correlation as well as positive mutual effects of these groups of competences for the effective agent's activity in general, for foreign language university education and foreign language communication in particular.

UNIVERSAL (KEY) COMPETENCES; FOREIGN LANGUAGE UNIVERSITY EDUCATION; CORRELATION OF COMPETENCES; INTERRELATED DEVELOPMENT OF COMPETENCES

Citation: Borzova E.V. The potential of foreign language university education for the development of universal competences. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 16–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.3

А.Л. Рябова

ЯЗЫК СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ: НОВАЯ МОДЕЛЬ РОССИЙСКОЙ ИДЕОЛОГИИ



РЯБОВА Анна Львовна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Международные отношения» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: Ra15@mail.ru

RIABOVA Anna L. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: Ra15@mail.ru

Целью статьи является анализ современного языка политического общения в контексте российской политической культуры и мягкой идеологии, выявление особенностей языка политики. Новизна данного исследования заключается в определении новой модели российской идеологии и рассмотрении языковой коммуникации, свойственной политикам XXI века. В работе использован метод обобщения научной литературы и сравнительного анализа. Актуальность исследования заключается в необходимости улучшения современного политического диалога. Автор рассматривает культуру речи политиков, политический дискурс, современную политическую лексику, даёт обзор метафор и заимствований, встречающихся в текстах политической направленности. Анализируются труды современных российских учёных О.Н. Кушнир, Д.В. Сиротина, А.П. Чудинова, О.Н. Кондратьевой и др., посвящённые политической лингвистике, политическому дискурсу и роли политической метафоры в тексте. Анализируется манипулятивный характер использования политических метафор, выделяется значение метафоры в политическом тексте. Большое внимание уделяется эмоциональной окраске политических текстов. Подчёркивается привлекательность новой политической идеологии и отмечается роль политической коммуникации, как средства воздействия на общественное сознание. Выявлена необходимость изучения видов политического общения с целью достижения умения прогнозировать речевое поведение политиков при выборе аргументации и создании общественного мнения.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ; ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА; ИДЕОЛОГИЯ; ДИСКУРС; МЯГКАЯ СИЛА

Ссылка при цитировании: Рябова А.Л. Язык современного политического общения: новая модель российской идеологии // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 24–30. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.4

Чем примечателен язык политической коммуникации? В чем секрет современной языковой политики? Что такое новая российская идеология? Целью данной статьи является анализ языка современного политического общения в контексте российской

политической культуры. Реализация данной цели предполагает решение следующих задач:

– проследить основные тенденции социально-культурной динамики языка политического дискурса;

– показать эволюцию российской идеологии как противовеса американской «мягкой силы» в создании общественного мнения

– проследить появление новой фразеологии в языке политики

Новизна данного исследования заключается в выявлении новой модели российской идеологии и рассмотрении языковой коммуникации, свойственной политикам XXI века. Появившиеся в последнее время публикации позволяют оценить место политической лингвистики в коммуникационном процессе. Среди российских авторов, работы которых посвящены политической лингвистике, следует отметить труды О.Н. Кушнир [1], О.И. Воробьевой [2], О.Н. Кондратьевой [3], Д.В. Сиротина [4, с. 116–120]. Языковая политика может быть сознательной или стихийной. Однако она всегда связана с потребностью взаимопонимания и потребностью идентичности. Потребность взаимопонимания заключается, как в желании общаться, так и в понятности языка. Достижение взаимопонимания – необходимое условие успеха. В случае разных родных языков, необходимо знание двух языков одним из собеседников, или наличие третьего участника – двуязычного переводчика.

Потребность идентичности связана с удобством использования одного родного «материнского» языка. Материнский язык – это язык своей культуры, этноса. Однако использование других языков связано достаточно часто с ощущением некоторой социальной и культурной неполноценности. Максимальный комфорт при коммуникации достигается при использовании одного языка, одноязычии. Возможен и компенсирующий фактор – престижность иностранного языка. Культура речи политика предполагает умение эффективно владеть словом. Под эффективностью подразумевается максимальный способ достижения ком-

муникативных целей. Рассматривая современную политическую лексику, можно выделить ряд слов, которые можно встретить практически в любом выступлении политиков. Для политических лидеров США характерно употребление таких слов, как *democracy, freedom, security, homeland, faith, prosperity*. Эти лексические единицы отражают идеологию, что традиционно является мощным фактором воздействия на аудиторию. Исследователи В.Ю. Михальченко и Т.Б. Крючкова выделяют две группы лексических единиц, которые можно отнести к сфере политики:

1. Специально-политическая лексика, включающая в себя название партий, должностей, ведомств, термины международной политики, электоральную и юридическую терминологию.

2. Общеполитическая лексика, охватывающая культурологические, религиозные, философские термины, употребляющиеся широко в средствах информации. Важно отметить употребление в сфере политики слов, связанных с описанием, как работы различных общественных организаций, союзов, так и событий, связанных с культурной жизнью страны [5].

В политической терминологии зачастую используются многозначные термины, термины-синонимы, сокращенные термины. Например, термин «state» возможен в использовании в политической терминологии США в значении «штат» как административная единица и «государство». Сочетание «State government» в различных контекстах можно перевести как федеральное правительство или правительство всей страны. Сфера интересов политической лингвистики охватывает анализ взаимодействия языка, общества и власти (политкорректность, дискурс «нового мирового порядка», терроризм), что ведет к образованию новых выражений и слов [6]. Создание новых терминов объясняется появ-

лением новых реалий в общественно-политической жизни страны. Примером может служить появление на политической арене полномочного представителя президента Российской Федерации.

Общественно-политическая лексика формируется под влиянием определенных закономерностей и факторов в развитии языка. Без сомнения, развитие общественно-политической лексики происходит поэтапно и в разные периоды происходит с различной степенью интенсивности. Общественные процессы XX–XXI веков превратили политическую лексику в важный процесс общественно-политической коммуникации. В свою очередь, развитие политической науки ведет к изменениям в лексике языка политики, семантические процессы в политической лексике способствуют совершенствованию пространства политических переговоров. Существует ли политик, являющийся образцом владения речью? К сожалению, идеала нет. Но существуют прецеденты и люди, к опыту которых следует обращаться, чтобы иметь успех в политической деятельности, проводимой речевыми средствами. Требования к качеству речи политика могут быть описаны как прецеденты культуры, умению владеть речью, формирование через стиль речи стиль общественной жизни.

К сожалению, следует отметить, что в современном политическом дискурсе видна тенденция к употреблению разговорной, просторечной и жаргонной лексики, например, употребление стилистически сниженной лексики: разборки, кидать, крыша, сесть на иглу. Эта особенность показывает так называемый «языковой вкус» нашего времени. Слово – орудие, при помощи которого политики воздействуют на массы. Через слово создаются значимые образы. Слово «заряжает энергией». Слова могут вызвать воодушевляющие или мучительные воспоминания, сильные чувства любви

или ненависти. То обстоятельство, что язык может служить как для сплочения, так и для разобщения людей используется в политической риторике.

К сожалению, языковой барьер бывает не только в случаях, когда человек не владеет иностранным языком. Часто люди, являющиеся представителями одной культуры, не понимают друг друга, так как используют в речи различные понятия. Это характерно для политических дискуссий, когда стороны не хотят уступать друг другу и пытаются использовать весь арсенал манипуляций политического языка для достижения цели. Выдающийся испанский мыслитель, культуролог и публицист Хосе Ортега-и-Гассет в своей известной книге «Восстание масс» писал: «Культуры нет, если нет устоев законности, к которым можно прибегнуть. Культуры нет, если к любым, даже крайним взглядам нет уважения, на которое можно рассчитывать в полемике. Культуры нет, если экономические связи не руководствуются торговым правом, способным их защитить» [7].

Культура политического языка должна рассматриваться в контексте общей культуры общения. Одним из типичных орудий языка политики является «навешивание ярлыков», что говорит об отсутствии культуры общения. Благодаря СМИ «ярлыки» входят в обиход и становятся привычными словами. Например, такой термин, как «лица кавказской национальности» был придуман политическими журналистами и является откровенно безграмотным и оскорбительным. Такой национальности нет. Манипулятивные термины – это способ создания стереотипов, прием простой, но его опасность в эффективности и простоте. Политиками часто используется такая уловка, как использование синонимов. Примером может служить философское рассуждение, затрагивающее вопрос, что есть свобода, а что вседозволенность. Уда-

рение делается на эмоции толпы, а не на доказательства тезиса. Талантливый эссеист, Ортега находит точное афористическое обозначение массового человека – «самодовольный недоросль», часто убедительный тон и манера важнее довода. Чтобы не дать себя ввести в «торг уловок» политикам следует стараться найти разумное соглашение на дружеской основе, уважать мнения друг друга, уметь слушать и слышать, пользоваться правильным языком.

Академик Д.С. Лихачев часто говорил, что интеллигентность – это способность к пониманию, восприятию, терпимое отношение к людям и миру. Способность к приобретению знаний – это тоже показатель интеллигентности. Умение правильно пользоваться языком в широком смысле характеризует объективность высказанного мнения – правильно считает, правильно говорит, правильно понимает. Правильность становится результатом качественного доказательства и предполагает навык учета контекста с уместностью высказывания, т. е. ситуативной правильностью. Точность речи – требование стиля, которое предполагает смысловую и стилистическую сочетаемость.

Другой чертой современной политической речи являются многочисленные заимствования: импичмент, плюрализм, лоббист, саммит, и пр. Лингвисты утверждают, что англицизмы приходят из сферы политики, интернета, бизнеса, рекламы. В высказываниях политиков важен фактор запоминания, в память врезается все необычное, целью выступлений является формирование мнения. Заимствования происходят не только из английского языка. К числу новых иноязычных заимствований можно отнести, например: маргинал (нем.) – находящийся на краю; саммит (англ.) – вершина, верх; консенсус (лат.) – согласие; имидж (англ.) – образ; ВИП (англ.) – очень важная персона; имиджмейкер (англ.) – создатель образа.

Изучение заимствований, употребляемых в политическом языке, дает возможность утверждать, что часто заимствованные слова актуализируются и появляются новые значения слов. У слова рейтинг, помимо значения «положение спортсмена», которое оценивается определенными баллами, появилось значение «степень популярности», устанавливаемая социологическими опросами, голосованием. В то же время из коммуникативного словаря российских политиков практически вышли такие заимствования, как материализм, революция, марксизм и некоторые другие. Л.П. Крысин полагает, что сейчас следует говорить не только о новых заимствованиях. Следует отдать должное новой актуализации употребления иностранных слов в политической русской речи [8].

Ю.Н. Караулов отмечает появление новой фразеологии в современном языке политики. В 90-х годах XX в. появились фразеологические неологизмы: «новые русские», «богатые Буратино» [9]. Современный политический дискурс может быть представлен следующими словосочетаниями: адресная помощь, властная вертикаль, ближнее зарубежье. Ю.Н. Караулов и А.П. Чудинов отмечают в своих работах особые метафоры языка политики. По мнению А.П. Чудинова, следует выделить «тематические блоки» метафор: военные – война компромиссов; строительные – политическое здание; спортивные – мощный старт, предвыборная гонка; медицинские – шоковая терапия; растительные – корни реформ и прочие блоки метафор [10]. Заслуживают также внимания труды российских ученых О.В. Бугаевой [11], А.Н. Баранова [12, с. 72–83] и А.Ю. Каспаровой [13], посвященные исследованию метафор. Во всех исследованиях язык рассматривается как система, находящаяся в постоянном развитии, да-

ется анализ способам формирования общественного мнения. Проанализировав речи политиков, можно сделать вывод, об обязательной ориентации речи на широкую аудиторию. Проследив структуру речей политиков, мы можем отметить три основных задачи, на решение которых они направлены:

- выяснение проблемы;
- доказательства проблемы;
- выявление путей решения проблемы

Для того чтобы композиция речей стала понятна представителям любой прослойке населения используется один из основных принципов публичной речи: «Выражайся ясно». Пользуясь «политическим языком», его носители для оценки событий, создания и продвижения программ опираются на идеологию, идеологические предпосылки могут навязываться косвенно. Политический язык – пропаганда, так как навязываются определенные идеологические предпосылки, которые, при открытом изложении могли бы вызвать несогласие аудитории. Идеология может внедряться косвенно – путем намеков, подсказок, предложений сделать «самостоятельный выбор» (между двумя принципиально одинаковыми предложениями) и т.п. Данная разновидность политического воздействия получила название «soft ideology».

В настоящее время феномен мягкой идеологии набирает популярность [14]. Все больше и больше политологов полагают, что мягкая сила сильнее, эффективнее жесткой. Существует прямая взаимосвязь между нейтрализацией чужого влияния в форме «мягкой силы» и идеологией [15]. Чем более привлекательна национальная идеология, тем менее общество реагирует на проявление внешних аргументов «мягкой силы» [16]. США являются безусловным лидером в развитии институтов гражданского общества и спо-

собность американских лидеров использовать данные институты, как инструмент «мягкой силы» чрезвычайно высока [17, с. 703–726].

По мнению многих политологов, задача России XXI века заключается в обеспечении государственной поддержки национальным институтам гражданского общества. Чаще всего под национальными институтами подразумеваются группы гражданских инициатив, общественные палаты, комитеты. Самодеятельные объединения граждан формируются на основе общих проблем, требующих разрешения и основываются на культурной, политической, национальной самоидентификации людей. В настоящее время уделяется серьезное внимание воспитанию способности к межкультурному взаимодействию, личность определена как активный субъект познания и речевого общения [18, с. 12–13]. Рассматривая опыт Японии, можно сделать заключение о необходимости сочетания современного инновационного развития, отвечающего требованиям глобализации с сохранением национальных ценностей и традиционных институтов.

Сегодня ряд политологов полагают, что идеология России становится привлекательной, как противовес американской «мягкой силы». Новая российская идеология основана на патриотизме, усилении роли православия, традиционных гендерных ролях, военной мощи. Сторонники новой идеологии уверены, что общий дух дисциплинированной нации поможет прежить международные и внутренние проблемы [19]. В заключении, можно отметить, что политическая идеология всегда использует язык, как средство воздействия на общественное сознание. Не подлежит сомнению необходимость изучения видов политического общения с целью достижения умения прогнозировать речевое поведение субъектов речи как представителей

определенных видов речевого общения. А такой феномен, как общественное сознание и создание общественного мнения приобретает все большую значимость в последнее время. Роль руководителей го-

сударства, видных политиков в создании успешного общественного мнения, решение актуальных вопросов при помощи правильной аргументации и речевой политики очевидна.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Кушнир О.Н.** К вопросу об объекте и предмете политической лингвистики и политической лингвокультурологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2010. Т. 2. № 2-12. С. 235–241. ISSN: 1998-9911
2. **Воробьева О.И.** Политическая лингвистика. Политический язык как сфера социальной коммуникации: монография. – М.: Издательство ИКАР, 2008. – 296 с
3. **Кондратьева О.Н.** Современная политическая лингвистика: итоги и перспективы // Политическая лингвистика. 2011. № 4. С. 292–295. ISSN: 1999-2629
4. **Сиротин Д.В.** О соотношении терминов «Лингвополитология», «Политическая лингвистика» и «Политический дискурс» // Ст. в сб.: *Lingua Academia*. Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: мат-лы II Всеросс. науч.-практ. конф. / под ред. к.т.н. доц. Н.А. Крашенинниковой. – Ульяновск : УлГУ, 2017. – 228 с.
5. **Михальченко В.Ю., Крючкова Т.Б.** Языки Российской Федерации и нового зарубежья. Статус и функции. УРСС. 2000. 400 с. ISBN: 978-5-8360-0089-9
6. **Будаев Э.В.** Современная политическая лингвистика: учебное пособие / Э.В. Будаев, М.Б. Ворошилова, Е.В. Дзюба, Н.А. Красильникова ; отв. ред. А.П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – 252 с.
7. **Ортега-и-Гассет Хосе.** Восстание масс. АСТ., 2016., С. 24.
8. **Крысин Л.П.** Русское слово, свое и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры. – 2004. – 888 с. ISBN: 5-94457-183-7
9. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность: моногр. – ЛКИ. – 2010. 261 с.
10. **Чудинов А.П.** Политическая лингвистика: учеб. пособие – М. Изд-во «Флинта: Наука». – 2008. – 256 с. ISBN: 978-5-89349-897-4
11. **Бугаева О.В.** Когнитивное направление организации дискурса в политической лингвистике (на материале исследований посвященных политической метафоре) // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. №4(104) С. 109–111. ISSN: 2071-5323
12. **Баранов А.Н.** О дискурсивных режимах использования оценочных слов и выражений // Ст. в сб.: Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной междунар. конф. «Диалог» (Москва, 1-4 июля 2016 г.). Вып. 15 (22). – М.: Изд-во РГГУ, 2016. С. 72-83
13. **Каспарова А.Ю.** Концептуальная метафора как источник использования фразеологических единиц в англоязычном политическом дискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 600. С. 93–103. ISSN: 2542-2197
14. **Zaller, John R.** The Nature and Origins of Mass Opinion. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 104p.
15. **Gilboa E.** Global Television News and Foreign Policy: Debating the CNN Effect // International Studies Perspectives. Vol. 6. 2005. № 3. P. 325–341.
16. **Рябова А.Л.** Общественное мнение и международные отношения // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2015. №1(212). С. 59–67. DOI: 10.5862/JHSS.215.8.
17. **Бессонов Б.Н.** Пропаганда и манипуляция // Реклама: внушение и манипуляция: медиа-ориентированный подход: учеб. пособие

/ ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 746 с.: ил. – ISBN 5-89570-020-9

18. **Гальскова Н.Д.** Смысловые ориентиры образования и лингводидактическая ценность иностранного языка как образовательной дисциплины в неязыковом вузе // Ст. в сб.: Гуманитарная образовательная среда технического

вуза: мат-лы междунар. науч.-метод.конф. 11-13 мая 2016 г. – СПб.: Изд-во Политехн.ун-та 2016. – 505 с. ISBN: 978-5-7422-5294-8

19. **Паршин П.Б.** Два понимания «мягкой силы» предпосылки, корреляты и следствия // Вестник МГИМО университета. 2014. №2(35).С.14-21 ISSN: 2071-8160

Riabova A.L. The language of modern political communication: new model of Russian ideology. The purpose of the article is to analyze the language of modern political communication in the context of Russian political culture and soft ideology, to find out the special features of the language of politics. The relevance of this investigation is to define the new model of Russian ideology and to discuss the language communication peculiar to the politicians of the XXI century. The methods of scientific literature generalization and comparative analysis are used in this paper. The novelty of the investigation draws on the necessity for contemporary political dialogue study and improvement. The author discusses the culture of political speeches, political discourse, modern political vocabulary, gives the review of metaphors and borrowed words used in political texts. The investigation papers of such contemporary Russian scientists as O.N. Kushnir, D.V. Sirotina, A.P. Chudinov, O.N. Kondratjeva devoted to political linguistics, political discourse and the influence of political metaphors are analyzed. The attractiveness of the new political ideology is emphasized and the role of effective contemporary political communication is stressed. The manipulative character of political metaphors and their importance in the text are observed. The impact of metaphors on the emotional shades of contemporary political texts is examined. The role of political discourse and the language of politics as the manipulative tool for collective consciousness shift are described. The challenging argumentative choice and the public opinion creation are investigated. The necessity for different types of political communication study targeted at fostering the ability to forecast the language behavior of politicians is revealed.

POLITICAL COMMUNICATION; LANGUAGE POLITICS; IDEOLOGY; DISCOURSE; SOFT POWER

Citation: Riabova A.L. The language of modern political communication: new model of Russian ideology. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 24–30. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.4

И.И. Колесник

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРА
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КУЛЬТУРОЛОГИЯ»
«ЧЕЛОВЕК В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТАХ»
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**



КОЛЕСНИК Ирина Ивановна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Международные отношения» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: svetlova_i@mail.ru

KOLESNIK Irina I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: svetlova_i@mail.ru

Данная статья посвящена новым методам обучения российских и иностранных студентов специальности «Регионоведение», применяемым в процессе преподавания общеобразовательной дисциплины «Культурология». К новым методам обучения, разрабатываемым российской педагогикой, относятся активные методы обучения. Проблемное обучение считается ведущим элементом современной системы развивающего обучения, которое позволяет повысить эффективность образовательного процесса. В статье описано применение активных методов обучения в ходе семинарского занятия, которое проводится на материале художественного фильма Аки Каурисмяки «Человек без прошлого» (2002)». Приводится список вопросов для подготовки к семинару. Объясняются цели и задачи курса «Культурология». Демонстрируется, как применение таких форм занятия как «проблемный семинар» и «семинар-дискуссия» позволяет достичь указанных целей.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ; АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ; ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ; АКИ КАУРИСМЯКИ; ПРОБЛЕМНЫЙ СЕМИНАР.

Ссылка при цитировании: Колесник И.И. Методика проведения семинара по дисциплине «Культурология» «Человек в социокультурных контекстах» для студентов гуманитарного профиля // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 31–42. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.5

Введение. Отечественная и зарубежная педагогика в последние три десятилетия большое внимание уделяет разработке новых методик преподавания в школах и университетах. На первое место среди них входят активные (игровые и неигровые) методы обучения [1], которые позволяют дос-

тичь высокой степени включенности студентов в учебный процесс, активизировать их познавательную и творческую деятельность. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т. д.) [2].

Данные методы обучения включают в себя следующие, кроме прочих, формы проведения аудиторных занятий: «семинары-дискуссии», предполагающие диалог с аудиторией, и «проблемные семинары», предполагающие анализ проблемных ситуаций и поиск решения. Роль проблемного обучения достаточно четко определена в современной педагогической науке: оно считается ведущим элементом современной системы развивающего обучения. Проблемное обучение представляет собой систему обучения, основанную на закономерностях творческого мышления человека и направленную на формирование способностей к творческой деятельности и потребности в ней.

Как известно, современное молодое поколение – это полнейшие визуалы, привыкшие воспринимать мир через зрительные образы, которые транслируют теле-, видео-, смарт- и прочие «фоны», логическую цепочку которых завершают айфоны – «лучшие друзья» современной молодежи. Именно поэтому работа с фильмами в ходе курса «Культурология» позволяет реализовать сразу несколько задач.

Во-первых, необходимо активизировать интерес студента к изучаемому предмету. Домашние задания по просмотру фильма не вызывают сопротивления. По отзывам студентов, «другие студенты завидуют им, что они получают такие домашние задания». За годы применения работы с фильмами при всём многообразии откликов студентов ни разу не прозвучало «скучно» ни в отношении предлагаемых фильмов, ни в отношении семинарских занятий. Более того, некоторые из рекомендуемых к просмотру фильмов, являющихся экранизациями литературных произведений, которые знакомы современному молодому поколению, воспринимаются с восторгом. В частности, это экранизации одноимённых романов «451 градус по Фаренгейту» (реж. Ф. Трюффо)

«Повелитель мух» (реж. П. Брук), «Пролетая над гнездом кукушки» (реж. М. Форман) и другие. Интересно высказывание одного из студентов в прошлом году: «Рэй Брэдбери сейчас в тренде».

Большинство студентов с удивлением узнают, что существуют фильмы, снятые по романам, которые их впечатлили. Здесь же следует сказать, что с таким же удивлением студенты узнают, что есть мир кинематографа, достойный не меньшего внимания и уважения, чем знакомые им литература и искусство, что понимать язык кино не менее интересно, чем понимать язык архитектуры или живописи. Поэтому можно сделать вывод, что данный материал для семинарских занятий позволяет максимально активизировать интерес студента. Изучать историю и философию культуры, человека и общества, в том числе, и через фильмы – несомненно, один из наиболее продуктивных современных методов преподавания культурологии.

Во-вторых, предоставить возможность совместить индивидуальную работу с работой в группе, высказать своё мнение, принять участие в дискуссии, поспорить или согласиться с преподавателем и одногруппниками. Возраст наших студентов совпадает с периодом формирования их личности, их взглядов, их культуры общения, развития их интеллекта. Фильмы, предлагаемые к просмотру, в некоторой степени относятся к категории «кино не для всех», интеллектуальное кино, «искусство кино». В ходе семинаров преподаватель должен помочь студентам «совершить открытие»: сложить вместе замеченные каждым по-отдельности детали в единую картину, рассказать удивительную историю в контексте культурных событий «того времени» и сегодняшнего мира. Но не в форме монолога, а в формате погружения каждого студента в определённую тему, которая проиллюстрирована художественным фильмом. Для это-

го в начале семинара предлагается высказать своё впечатление и мысли всем желающим, в заключение – «резюме», а в середине – каждому присутствующему кратко ответить на 2-3 вопроса.

Конечно, организовать работу группы подобным «активным» образом достаточно сложно, учитывая разную степень готовности к серьёзной работе в группе, но от занятия к занятию студенты всё больше и больше адаптируются к стилю семинарских занятий и показывают способность задавать свои вопросы, находить ответы на вопросы преподавателя, спорить, конечной целью чего является формирование способности критически мыслить, быстро и точно формулировать и высказывать свои мысли. Такая форма работы крайне отличается от привычного «доклада» или «сообщения», хотя последнее также применяются на некоторых семинарах по культурологии, материалом для которых служат книги.

Обоснование для выбора иллюстративного материала семинара. В ноябре 2017 года в Санкт-Петербурге прошёл 28 кинофестиваль «Неделя финского кино», посвящённый 100-летию независимости Финляндии. Фестиваль открылся показом нового фильма финского режиссёра Аки Каурисмяки «По ту сторону надежды», признанного лучшим европейским фильмом 2017 года. После показа фильма состоялось обсуждение, на котором выступил актер, сыгравший главную роль в фильме. Это ещё раз подтверждает актуальность обращения к творчеству данного режиссёра и тематики его фильмов.

Аки Каурисмяки – самый известный финский кинорежиссёр, давно получивший мировое признание. Один из лучших его фильмов – «Человек без прошлого», получивший Гран-при Каннского кинофестиваля в 2002 г., – и стал иллюстративным материалом к семинарскому занятию по дисциплине «Культурология» для студентов

кафедры «Международных отношений» Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

В ходе семестрового курса «Культурология» студенты изучают различные проблемы культуры XX века. Кроме потоковых лекций студенты в сравнительно небольших группах (15–20 человек) участвуют в семинарских занятиях. Просмотр и обсуждение фильма «Человек без прошлого» являются логическим завершением курса, некоторым подведением итогов. К данному семинару студенты уже имеют определённую степень подготовленности к анализу художественного фильма благодаря работе с затронутыми на всех предыдущих лекционных и семинарских занятиях проблемами философии культуры XX века. Целью проведения семинара является раскрытие темы «Человек в социокультурных контекстах» на материале конкретного фильма.

В качестве домашнего задания рекомендуется самостоятельный просмотр фильма, а также прочтение статьи известного киноведа и кинокритика Игоря Манцова «Норма. Портрет Аки Каурисмяки», опубликованной в научном журнале «Искусство кино» [3]. Сразу же следует сказать, что статья, посвящённая всему творческому пути Аки Каурисмяки, имеет значительный объём и написана достаточно сложным языком, соответствующим высокому аналитическому уровню журнала «Искусство кино», в котором публикуются лучшие российские специалисты в области философии культуры. Поэтому студентам рекомендуется прочтение введения и последней главы статьи, в которой анализируется рассматриваемая картина. Семинар строится на вопросах, задаваемых студентам преподавателем. Список вопросов выдаётся студентам заранее, вместе с рекомендованной статьёй (См. Приложения 1 и 2).

Фильм «Человек без прошлого» – это сложное, многослойное, многоуровневое произведение киноискусства, несомненно, требующее группового обсуждения. Интересно, что в ходе итоговых опросов – письменных и устных – именно этот семинар студенты выделяют в качестве наиболее повлиявшего на их отношение к кинематографу вообще и способности «смотреть и видеть», понимать художественный язык и замысел автора. Необходимо заметить, что школьная программа по «Мировой художественной культуре» не включает в себя овладение навыками анализа художественных фильмов, поэтому в ходе получения высшего образования студенту необходимо попробовать самому поработать с фильмами. Фильм представляет собой самостоятельное художественное произведение, достаточное для раскрытия заданной темы (поэтому в ходе семинарских занятий не ставится целью сравнение фильмов-экранизаций с литературными источниками).

Одна из целей дисциплины «Культурология» – раскрыть с разных сторон понятие «культура», которое, как известно, имеет множество определений. Одно из них объясняет первоначальное значение этого слова при появлении земледелия: в переводе с латинского «cultura» – «возделывание», «обработка земли», «уход», «разведение». Интересно, что и этот смысл обыгрывается в фильме. В конце семинара студентам задается вопрос: «Какой эпизод, какие кадры можно считать ключевыми?» И как это можно связать с ответом Каурисмяки на главный вопрос картины: «Что такое человек и в чём смысл его жизни?» Вместе мы вспоминаем показанные крупным планом старания главного героя посадить картошку и прорастающие зеленые листики. Это – символ творческого процесса, культуры. Человек по своей природе – созидатель, творец. В момент эмоциональной кульми-

нации семинара студентам предлагается вспомнить, к какому выводу мы пришли на предыдущем семинаре, и провести сравнение с итогом просмотра предыдущей картины «Повелитель мух», в которой режиссер Питер Брук вместе с автором романа Уильямом Голдингом показывают разрушительную сторону человеческой природы. Таким образом, одна из задач семинара – показать в конце прямо противоположные трактовки различными авторами сути Человека.

Нами же используется современная тенденция связывать понятие «культура» с понятиями «общество» и «человек». Первые научные школы в культурологии пытались сфокусировать своё внимание на каком-либо одном из этих понятий, изучая их изолированно друг от друга, тогда как более продуктивным оказалось рассмотрение этих понятий в связке, что показала культурология XX века. Здесь нам необходимо перейти к проблеме соотношения человека и культуры, социокультурных контекстов [4]. Это – одна из ключевых тем философии культуры XX века, которая является и главной темой фильма Каурисмяки. Неразрывная связь человека с той социокультурной средой, в которой он рождается и живёт, порой трагическая невозможность отделить себя, Человека, от этой «машины» – вот смыслообразующая составляющая фильма. Поэтому автор завуалированным и искусственным образом во второй части фильма помещает главного героя в культурный вакуум, «вырывая» его не просто из конкретной массовой культуры индустриального общества на примере Финляндии XX века, показанной в первой части фильма, а вообще из какой-либо эпохи, страны и культуры.

Процесс обсуждения фильма «Человек без прошлого». Обсуждение картины начинается с вопроса: «За что фильм получил Гран-при Каннского кинофестиваля 2002 года?» Сам факт присвоения второй по значимости награды известного евро-

пейского фестиваля кино сразу же дает студентам представление о масштабности и оригинальности замысла Каурисмяки, особенно учитывая то, что финские режиссеры никогда раньше не достигали такого успеха, а сама Финляндия не имела богатой кинематографической традиции. И. Манцов пишет о том, что задолго до этого события предсказывал мировое признание творческой одаренности Каурисмяки [3]. Студентам предлагается высказать свои предположения о том, что же такого необычного в просмотренном ими фильме. Ответ на этот вопрос прозвучит в конце семинара, также как и на некоторые другие, то есть первоначальной целью является постановка вопросов, чтобы студенты включились в продуктивную дискуссию с помощью поиска ответов на эти вопросы.

Следующий вопрос: «Этот фильм про Финляндию?» вызывает противоречивые ответы. Мы узнаем, что с одной стороны «Человек без прошлого» входит в трилогию Каурисмяки, которая так и называется – «Финляндия» (другие два фильма – «Вдаль уплывают облака», «Огни городской окраины»). И что даже действие первой части истории разворачивается в Финляндии. Под первой частью здесь подразумевается не только начало фильма, которое видит зритель, а и вся жизнь главного героя, о которой мы узнаем в конце картины, до потери памяти.

Главный герой живет в одном из небольших городов Финляндии, из которого он и едет в столицу Хельсинки, формально порвав со своим прошлым – разведясь с женой и отправившись на поиски новой работы (почему формально – об этом будет сказано дальше). С этих кадров, где герой едет в поезде, и начинается фильм. Здесь же необходимо задать еще один вопрос: «На какие две части можно разделить фильм?» Несмотря на кажущуюся очевидность ответа, студенты высказывают раз-

ные версии. Вместе приходим к выводу, что воскрешение после пережитой клинической смерти и является началом второй, главной части этой истории, которая как раз и не имеет никакого отношения к Финляндии. Далее следует логичный вопрос: «А где же происходит действие картины после выхода главного героя из больницы?» Следует оговориться, что на протяжении всего семинара мы не можем никак иначе называть персонажа, которого играет Маркку Пелтона, кроме как «главный герой», поскольку одной из принципиальных сквозных линий режиссера является изначальная безымянность и последующий поиск героем («неизвестным») своего имени.

Студентам предлагается описать место действия. Высказываются различные варианты, например, трущобы, окраина какого-то города, свалка, место близ порта, после чего становится понятно, что все они не точны. Задается вопрос: «А почему мы не можем подобрать точное слово к этому месту? Какое место невозможно назвать?» Место, которого нет. Оно похоже на какой-то вымышленный автором остров, только совсем не такой, как в фильме «Повелитель мух». Почему он другой? Потому что он очищен от всех ненужных и мешающих социокультурных наслоений, отрезан от континента под названием «культура и общество». А в какое время происходит действие второй части фильма? Студентам предлагается назвать предметы, которые они видели в фильме, и периоды, на которые они указывают. Вспоминается множество предметов, например, музыкальный аппарат, ручная стиральная машина, автомобиль, видеокамера в банке, которые отсылают зрителя в разные десятилетия XX века. И не только предметы, также одежда, музыкальные композиции и другие предметы разных эпох.

Почему эта история не помещена ни в какие конкретные декорации, ни в какой

город и ни в какую страну и, как выясним дальше, ни в какое конкретное время? И дело вовсе не в том, что такое могло произойти в любое время в любом месте, а принципиально наоборот: ни в какое время нигде. В любой момент истории культура определяется не только привязкой к географии, но и существующими законами-кодами, которые меняются в зависимости от страны и эпохи. Человек никогда не бывает свободен от социокультурных контекстов. Известные выражения «человек своей эпохи», «герой нашего времени» подтверждают это. Главная мысль Каурисмяки: человеку никогда не достаёт этой свободы, чтобы стать человеком. А что же такое Человек? Что значит быть человеком? Ответ на этот вопрос и ищет главный герой, а вместе с ними и автор фильма. Поиск своего настоящего имени это поиск ответа на вопрос «Кто я?», «Кто я – Человек?».

Вопрос об имени при всем минимальном количестве слов и диалогов на протяжении фильма возникает многократно. Герой несколько раз спрашивает имя главной героини; собаку полицейского зовут «Ганнибал», а выясняется, что это девочка, и совсем не злая; разные люди спрашивают, как зовут его самого; визит во все инстанции начинается с этого вопроса. Одна из работниц банка не выдерживает и говорит: «Нам все равно, напишите любое имя». Герой отказывается. Его друг спрашивает: «Почему ты не соглашаешься взять какое-нибудь имя?» На что герой отвечает: «Не так страшно прожить всю жизнь в поисках своего имени, как умереть и быть похороненным в безымянной могиле». Не так страшно потратить свою жизнь на поиски ответа на вопрос, что такое Человек, что значит быть Человеком, и в чем смысл человеческой жизни, как умереть, так и не узнав этого, прожить свою жизнь впустую, не задаваясь эти вопросом.

Как же отвечает на этот вопрос Аки Каурисмяки? Вот для этого режиссеру и нужно «вырвать» героя из любых социокультурных контекстов и поместить в вакуум, потому что по мысли автора, именно они мешают человеку. Привычное понимание культуры, как того, что человека возвышает и облагораживает, здесь неприемлемо. Культура – это «мегамашина», которая подчиняет человека своим требованиям, которые ни в одну из эпох не были гуманными, обращенными лицом к «человеческому».

Концепция фильма Аки Каурисмяки.

В чём же смысл противопоставления первой и второй части фильма? В чем смысл названия фильма «Человек без прошлого»? Чтобы ответить на эти вопросы, нужно уточнить: человек без какого именно прошлого? Вспоминаем, что именно мы узнаем о жизни главного героя до потери памяти: он жил в небольшом городке, у него была жена, с которой они все время ссорились, он работал сварщиком, значит, получал хорошую зарплату, но все деньги проигрывал в игровые автоматы, любил музыку, но проиграл и все свои пластинки. Кажется бы, немного, однако, достаточно, чтобы нарисовать более полную картину.

Неслучайно нам показан рабочий (не учитель, не художник). С 30-х гг. XX века Финляндия стремительно превращается из традиционной аграрной страны в индустриальную – тенденция, охватившая почти все страны мира. Главной приметой новой индустриальной цивилизации, как известно, становятся массовое производство, массовая культура и общество потребления (эта тема является темой отдельного лекционного и семинарского занятия). Многовековые культурные традиции рушатся, на смену им приходит рутинная работа на заводах и фабриках, новые транслируемые властью упрощенные ценности, понятные массам; массы становятся до-

вольны своей новой жизнью, поскольку впервые в истории человечества они вырвались из постоянной нужды и страха за завтрашний день, и легко управляемы. Вырабатывается инстинкт получения удовольствия, приравненного к счастью, от бесконечного потребления. Почему же тогда так несчастен главный герой? Почему он все время ссорился с женой? Почему он проигрывал все свои деньги, играя в азартные игры (с тем же успехом нам могли бы показать человека, который беспрестанно пьет алкоголь)? Наверное, потому, что того, что не просто предлагает, а навязывает новая культура, человеку для счастья недостаточно.

Наоборот, происходящая подмена истинных человеческих потребностей ложными, говоря словами Г. Маркузе [5, с. 16–17], приводит человека к глубокому несчастью, которое он пытается заглушить, но из которого не может вырваться [6]. Массовая культура не рассказывает человеку, что он существо мыслящее, чувствующее и творческое, что он – индивидуальность, личность. Что у него есть свое лицо и имя! Имя, которое и ищет главный герой, и лицо, которого были лишены люди в фильме «451 градус по Фаренгейту», к которым обращались не на «ты» или «Вы», а в третьем лице, и от которых требовали фотографии затылков в «личное» дело.

Бюрократическая «мегамашина» погружает человека в общество, в котором важны исключительно документы. О том, как трудно получить эти документы, и показывается в последнем фильме Каурисмяки «По ту сторону надежды» – истории беженца, который объясняет полиции, что он не просто хочет выжить, а что он хочет ЖИТЬ! З. Абдуллаева пишет: «Каурисмяки, конечно, снимает не «политическое кино». Но по отношению к представителям власти он тверд. Власть репрессивна всегда. Особенно в образе цивилизованной

европейской чиновницы. Не исследуя мировой (бес)порядок, он разбирается с распатанными человеческими связями» [7].

Каким же показан Человек, люди, общество во второй части фильма? Проследим, как же выстраивает свою жизнь этот вновь родившийся 40-летний человек. Первое, что он делает – это обустроивает свой новый дом. Крупным планом показаны кадры уборки: он выбрасывает из арендованного вагончика все ненужное, берет ведро с водой и выплескивает ее на пол, как на палубе корабля. Это символизирует желание полного внутреннего очищения. Затем приносит туда все необходимое: плитку, стол, стул, диван и (!) музыкальный аппарат. Интересно, что герой на протяжении двух своих ипостасей сохраняет лишь одно: любовь к музыке, а это – не что иное, как творческая потребность. Во второй части фильма герой ее успешно реализует: становится руководителем музыкальной группы. Второе, что он делает – находит работу. И, наконец, третье – любимую женщину. Вот и вся нехитрая философия Каурисмяки.

Попробуем описать главного героя. Каждому студенту предлагается назвать одно качество. Звучат следующие слова: сильный, спокойный, умный, целеустремленный, работающий, добрый, романтичный, галантный, серьезный, ответственный, чуткий, интересный... Возникает вопрос: а есть ли у него какие-нибудь недостатки? Нет. Тогда какой это человек? Идеальный. Причем, не просто человек, а мужчина. Который точно знает, что он хочет.

Опишем главную героиню, Ирму. Скромная, целомудренная, мягкая, отзывчивая, красивая... Приходим к такому же выводу: режиссер создает образ идеальной женщины. Их отношения развиваются также идеально. Начало их отношений – не что иное, как история первой любви. Ирма говорит, что у нее раньше никого не было, хоть она уже и немолода. А он – новый че-

ловек. Сцена, в которой герой «украл поцелуй» – это первый поцелуй для них обоих. Первое романтическое свидание и первая ночь. А потом вдруг неожиданно появляется угроза того, что сейчас весь этот идеальный мир рухнет: герою сообщают, что там, в прошлой жизни у него есть жена. Вместе с героями мы чувствуем приближающуюся катастрофу и испытываем ужас, но Ирма переносит с достоинством необходимый отъезд любимого, говорит, что долг – выше всего. Далее мы с облегчением и радостью узнаем, что жена – бывшая. Герой возвращается обратно. В конце фильма они идут вместе вдоль железной дороги, что символизирует долгую-долгую жизнь.

Таким же идеальным предстает и общество в этом новом мире. Нам показаны не просто отдельные идеальные люди, а именно общество. Они взаимодействуют, у них есть семьи, есть законы, только не юридические, а человеческие. «Как мне отблагодарить тебя? А если увидишь, что я лежу лицом в луже, просто переверни меня». Взаимопомощь и солидарность помогают восторжествовать справедливости, нарушенной в первой части фильма. Та же группа преступников, ограбившая и избившая главного героя в начале фильма, вновь появляется и в конце. И если в первой части герою никто не пришел на помощь, потому что некому было в мире, где каждый принципиально сам за себя, то здесь на защиту выходят все жители этого маленького острова – острова надежды. Даже «злой полицейский» оказывается добрым. Сначала кажется, что фигура полицейского выделяется на фоне остальных, но затем становится понятно, что поскольку нам показано общество в миниатюре, должен присутствовать глава этого общества, и этот ненастоящий строгий полицейский, который следит за порядком, правилами и денежными расчетами, и есть символ этой власти.

История, рассказанная режиссером, это история со счастливым концом. Она порождает светлые и чистые чувства, дающие надежду. Грустно становится после процесса осмысления, в какие «кавычки» она заключена. Автор создал не просто фантазийно-утопический мир, а мир в противовес реальности. Он очистил эту реальность не от каких-то человеческих пороков, а от постоянного и неизбежного присутствия незримой социокультурной мегамшины, которая не подвластна ни одному человеку, а, скорее, «матрица», в которую человек встроен, и которой запрограммирован. Аки Каурисмяки вырывается из нее и показывает нам: выход есть. Это личный творческий акт каждого человека, результатом которого становится произведение искусства. Кинокритик и искусствовед Зара Абдуллаева пишет, что Каурисмяки снимает свои фильмы, «...в одно касание, обнаруживая в человеке лучшее, а не худшее – то, о чем этот человек не подозревал или вообще не задумывался. Шанс вочеловеченного мира он дарует именно повседневной, а не социальной (как сказал бы Ролан Барт) утопии. Такой угол зрения подрывает медийную мифологию европейской политической актуальности. Социальной утопией, неизменно регламентированной и репрессивной, Каурисмяки не способен обольстить» [7].

Эти идеи созвучны многим авторам XX века. Прежде всего, антитехнистам, например, Льюису Мамфорду [8, с. 7–8], который и вводит в науку понятие «мегамашина», а своей целью ставит попытку развенчать «миф машины» [9]. Культура, пишет автор, существовала во все эпохи, но неизменно она принимала вид безликой антигуманной мегамшины, которая поглощает и умерщвляет человеческое начало, порождая калекку, лишённого своей целостности и сущности. Может ли появиться в истории человек, «способный прорваться

сквозь границы культуры?» [10]. Г. Маркузе задает похожий вопрос: «Как могут управляемые индивиды, которые превратили процесс своего увлечения в свои собственные права, свободы и потребности, воспроизводимые в расширяющемся масштабе», разорвать этот порочный круг [11]?

Режиссер Аки Каурисмяки, отвечая на этот вопрос тем, что искусственно (и искусно) создает социокультурный вакуум для своего героя, тем не менее, сам становится человеком, «прорвавшимся сквозь границы культуры». «Отобрав у своего героя биологическую жизнь, он одновременно лишил его и социальных признаков. Таким образом, «человек без прошлого» был выведен из ситуации круговой поруки, с территории подмен, симуляций и симулякров. Этот решительный шаг создал не мертвеца и бомжа, но Героя. Герой этот получил свободу от массовидных представлений и навязчивых коллективных желаний, которых, намекает саркастичный автор, современному псевдосоциализированному человеку самостоятельно не изжить... Генеральная линия картины – напряженный поиск идентичности. Аки Каурисмяки, человек без прошлого, без родины и предрассудков, в каждую последующую минуту вынужден собирать себя заново» [3].

Последнее, что стоит отметить, это характерный прием режиссера – минимализм в экспрессии. Герои говорят очень мало, мимика также минимальна. Часто студенты говорят, что это потому, что актеры плохо сыграли, или потому, что это особенности финской национальной психологии. Ни первое, ни второе предположение не является правильным, это принципиальный стиль Каурисмяки, используемый для того, чтобы максимально освободить интимное пространство, создаваемой с ювелирной точностью, очистить его от ненужных и мешающих гримас, криков, истерик и пустой болтовни. То же самое

можно и сказать про количество и скорость происходящих событий в фильме. Время в фильме течет медленно, нет привычных для современного зрителя «экшена» и спецэффектов. Все это лишь помогает нам увидеть главное, что хотел показать нам режиссер. «Он гений, прямо скажем, чистой красоты», – абсолютно точно восклицает И. Манцов.

Семинар обычно заканчивается цитированием фрагмента статьи И. Манцова «Норма. Портрет Аки Каурисмяки», указанного в Приложении №2.

Выводы. В заключение следует отметить, что при проведении семинаров по культурологии успешно используются следующие широко распространенные в педагогической практике [12, с. 73] приемы развития познавательной деятельности: элементы занимательности: приводятся яркие факты и интересные вопросы; анализ жизненных ситуаций, с которыми обучаемый встречался в ходе получения своего культурного опыта; личная значимость изучаемого материала, в данном случае усвоение происходит с особым вниманием; ролевой подход: предоставляется возможность выступить в роли другого человека. Яркие эмоциональные переживания, испытываемые студентами в игровых ситуациях, позволяют снять напряжение, испытываемое при монотонном обучении. Усвоив полученные знания и отработав навыки самостоятельного анализа и творческого мышления, студент больше не является «неподготовленным посетителем», как называет человека, входящего в новую, непонятную ему культуру Э. Тоффлер (с обсуждения работ которого начинаются семинарские занятия по курсу). Итак, с помощью интерактивных занятий студенты овладевают языком современной культурологии, знакомятся с проблемами культуры XX и теперь уже XXI веков и учатся находить решения этих проблем. Можно

сделать вывод о том, что использование активных методов обучения является необходимым и целесообразным как при работе с российскими, так и с иностранными студентами [13].

Приложение № 1

Вопросы к фильму

1. За что фильм получил Гран-при Каннского кинофестиваля?
2. Этот фильм про Финляндию?
3. Какой эпизод чётко разделяет историю на две части?
4. Почему нужно было не просто ударить главного героя по голове, но лишить его жизни? Зачем нужна клиническая смерть?
5. В какое время происходит действие? И какие предметы на это указывают?
6. В каком месте разворачивается действие?
7. Главный герой: какой он?
8. Главная героиня: какая она?
9. Как развиваются отношения между главным героем и Ирмой?
10. Люди: какие они?
11. По каким законам живёт это общество?
12. Почему нельзя говорить, что это опустившиеся люди без определённого места жительства?
13. Что это за вакуумный мир создаёт режиссёр?
14. В чём смысл названия фильма?
15. Человек без какого прошлого? Что мы узнаём о герое?
16. В какое время и в каком месте происходят действия первой истории?
17. Какую культуру показывает автор? В чём её пороки?
18. Почему автор помещает героев в культурный вакуум? Почему он не переносит героев в другое время, другую культурную эпоху, в другую страну?
19. Что такое культура, социокультурный контекст по мнению автора?
20. О чём этот фильм?
21. Как показана природа человека?
22. Что самое главное в человеке? И какой эпизод на это указывает?

23. Зачем в 10 эпизодах упоминается про имя? Почему герой хочет найти своё имя и не соглашается взять любое, первое попавшееся?

24. Что же такое человек и в чём смысл его жизни?

25. Какой эпизод, какие кадры можно считать ключевыми?

26. Сравните вывод, к которому мы пришли, с выводом по предыдущему фильму «Повелитель мух».

27. Какова роль музыки в фильме?

28. Почему может показаться, что актеры сыграли безэмоционально?

29. Минимализм в экспрессии. Медленное время в фильме. «Экшен» и эмоции современного массового кино.

30. В чем особенности массовой культуры?

31. Проведите параллели с изученными ранее фильмами.

Приложение № 2

Фрагмент статьи И. Манцова
«Норма. Портрет Аки Каурисмяки»
// «Искусство кино» № 10. 2002.

«Пусть твои фоны (бульвары, площади, скверы, метрополитен) не поглощают лиц, которые ты на них накладываешь.

Робер Брессон

I. Ретро

Если тебе все же пришлось выпасть из реальности и отключиться, позаботься о том, чтобы подыскать этому сомнительному следствию достойную причину.

Я напился 38-градусной финской «Коскенкорвы», когда в столичный Музей кино привезли немого черно-белого «Юху». Актриса позднего Аки Каурисмяки и по совместительству министр финского кино г-жа Кирси Тюккюляйнен общалась с друзьями Финляндской Республики в режиме вялотекущего фуршета. Далеко идущие планы лелеял один я. Предусмотрительно не закусывая, я следил за министром и в решающий момент возник перед нею с неугасимым пламенем во взоре.

«Г-жа Тюккюляйнен, – уверенно разгонялся я, – подозреваю, вы не вполне понимаете значение вашего режиссера для нашей гуманитарной культуры. Ваш режиссер – один! –

делает то, чего не хотят, да, откровенно говоря, и не могут, сделать все действующие члены российского Союза кинематографистов! Этот ваш младший Каурисмяки вернул мне Россию, которую здесь давно и, казалось, безвозвратно потеряли...»

Говорил бодро, членораздельно и страстно. Пораженная неадекватной вялотекущему фуршету восторженной интонацией, г-жа Кирси прижалась к стене. «Неприменно передайте ему, что он гений, прямо скажем, чистой красоты. Когда большие мировые фестивали дорастут и наконец-то согласятся с этой очевидностью, поощрив его новые опысы главными призами, публично прокричать нечто подобное будет не так интересно...» Видимо, я, действительно, орал. Испуганная Кирси незаметно ретировалась. Дальше ничего не помню. ЗТМН.

Куда пропал, почему не остановил меня Наум Клейман, царь, бог и хранитель лучшего московского учреждения, Музея кино, где в неприятные 90-е я без усталости смотрел пресловутого Каурисмяки: по-фински, по-английски, по-французски, с русскими субтитрами? Одно и то же, в десятый, пятнадцатый раз.

А если это любовь?

2. Сегодня

А сегодня его действительно признали на официальном уровне, больше не нужно напиваться до состояния первобытного свинства, чтобы заявить оригинальность вкуса и осведомленную преданность финскому маргиналу. Что с того? Есть постановщики, которых не унижают даже позолоченные статуэтки и газетная трескотня. Я смотрел «Человека без прошлого» во время Московского кинофестиваля. Рядом со мной мучился продвинутый паренек, которому

никак не удавалось совпасть или хотя бы подружиться с картиной. Никак! С другой стороны, теперь, после Канна, выхода не оставалось: все же каннский победитель – обязательная составляющая джентльменского набора. Впрочем, парень быстро сориентировался. В результате он откомментировал фильм своей спутнице в категориях квазибуржуазного глянца. Например, спутница, а вслед за ней и я узнали, что в Финляндии евро пришли на смену маркам, что «вон тот вот корабль, это в порту Хельсинки, и там, видимо, ресторан, но мы уже не успевали», что такую некондиционную страну не было смысла принимать в Евросоюз, наконец, что все это зрелище сильно напоминает Павича...

Реакция паренюха запрограммирована автором: «Мне просто неинтересны супружеские проблемы пары из среднего класса или кризис, связанный с первым взносом за покупку нового телефона. Со всем должным уважением к ценностям среднего класса, я не считаю его интересным ни для фильма, ни для драматургии» (Аки Каурисмяки, 1991)... ..Самое забавное в этой истории то, что паренек, претендующий на соответствие среднему классу западного образца, считал с киноэкрана исключительно «фоны»: бульвары, площади, рестораны, закономерно проигнорировав «лица», людей, социальное. Кроме прочего, это говорит о ювелирной точности метода Каурисмяки, напоминает о том, что иногда произведения искусства становятся материальной силой. В самом деле, какова должна быть степень отторжения человеческого мира, предлагаемого режиссером, чтобы неглупый и весьма образованный («а мы Павича читали!») зритель наотрез отказался этот мир замечать?!»

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М., Высш.шк., 1991. – 207 с.
2. Кирланов Т.Г. Классификация методов активного обучения применительно к высшей школе // Молодой ученый. 2010. № 4. С. 337–339. ISSN: 2072-0297
3. Манцов И. Норма. Портрет Аки Каурисмяки // Искусство кино. 2002. № 10.: <https://kinoart.ru/archive/2002/10/n10-article14>
4. Светлова И.И. Проблема трансформации человека в философии культуры XX века: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. – СПб., 2009. – 22 с.
5. Немировская Л.З. Маркузе Герберт // Культурология. XX век : Энциклопедия / гл. ред., сост. С.Я. Левит. – СПб.: Университетская книга, 1998. – Т. 2: М-Я. – 447 с. – ISBN 5-7914-0029-2.

6. **Светлова И.И.** Человек в мире «маркетинговой» культуры // Ст. в сб.: *Философия XX века: школы и концепции* / науч. конф. к 60-летию философского фак-та СПбГУ, 21 ноября 2000 г. мат-лы работы секции молодых учёных «Философия и жизнь» Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 211–212.

7. **Абдуллаева З.** «Параутопия. По ту сторону надежды», режиссер Аки Каурисмяки // *Искусство кино*. 2017. № 2.: <http://www.kinoart.ru/archive/2017/02/parautopiya-po-tu-storonu-nadezhdy-rezhisser-aki-kaurismyaki>

8. **Гуревич П.С.** Мамфорд Льюис // *Культурология. XX век: Энциклопедия* / гл. ред., сост. С.Я. Левит. – СПб.: Университетская книга, 1998. – Т. 2: М-Я. – 447 с. – ISBN 5-7914-0029-2.

9. **Мамфорд Л.** Миф машины: Техника и развитие человечества / Льюис Мамфорд; [Пер. с англ.]. – М.: Логос Σ, 2001. – 404 с.

10. **Светлова И.И.** Проблема трансформаций человека в философии культуры Л. Мамфорда // *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Экономические науки*. 2006. № 48-3. С. 194–198. ISSN: 2304-9774.

11. **Маркузе Г.** Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина; сост., предисл. В.Ю. Кузнецова. – М: АСТ, 2002. – 526 с. ISBN: 5-17-011041-3

12. **Козленкова Н.В.** Усвоение знаний с использованием активных форм и методов обучения: монография. Москва, 2011. 191 с. ISBN 978-5-9675-0572-0

13. **Колесник И.И.** Использование активных методов обучения на этапе предвузовской подготовки иностранных студентов // *Россия в глобальном мире*. 2014. №5(28). С. 47–50. ISSN: 2304-9472

Kolesnik I.Iv. Methods of holding a seminar on discipline «Culturology» «Man in sociocultural contexts» for students of the humanitarian profile. The article is devoted to the new methods of teaching Culturology to Russian and international students doing Regional studies at Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University. Active teaching methods are considered as having new methodological basis in Russian pedagogical science. The problem method is one of the leading technique in developmental teaching that helps to make learning process more effective. Active teaching methods have been used during the workshop. The topic for the workshop is the film by Aki Kaurismaki «The Man Without A Past» of 2002. In the article you will meet a number of questions for the workshop and the overview of the goals and learning outcomes for Culturology course. Problem solving seminar and discussion seminar are the techniques used to solve these goals.

CULTUROLOGY; ACTIVE METHODS OF TRAINING; PROBLEM TRAINING; AKI KAURISMYAKI; PROBLEM SEMINAR

Ссылка при цитировании: Kolesnik I.Iv. Methods of holding a seminar on discipline «Culturology» «Man in sociocultural contexts» for students of the humanitarian profile // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017. Т. 6. № 22. С. 31–42. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.5

О.А. Козлов, Л.А. Гузикова

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ



КОЗЛОВ Олег Александрович – доктор педагогических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, ул. Макаренко, 5/16, строение 1Б, Москва, 105062, Россия; e-mail: olekozlov@yandex.ru

KOZLOV Oleg A. – Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, ul. Makarenko, 5/16, building 1B, 105062, Moscow, Russia; e-mail: olekozlov@yandex.ru



ГУЗИКОВА Людмила Александровна – доктор экономических наук, профессор, Высшая школа государственного и финансового управления, Институт промышленного менеджмента, экономики и торговли, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: guzikova@mail.ru

GUZIKOVA Liudmila A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: guzikova@mail.ru

Информационная среда современного общества охватывает все сферы человеческой деятельности и включает в себя колоссальный объем информации. Вопросы информационной безопасности чаще всего рассматриваются в контексте национальной безопасности, однако следует учитывать, что одним из наиболее активных потребителей и генераторов информации является сфера образования, где формируется интеллектуальный и нравственный потенциал будущих поколений. Эффективность образовательной системы в значительной мере зависит от эффективности потребления и генерации информации, что позволяет ставить вопрос об ограждении обучаемых от информации, способной нанести ущерб личности обучаемого и спровоцировать деструктивные последствия. В статье проанализированы факторы риска и угрозы информационной безопасности в образовательных учреждениях, дана трактовка понятия информационной безопасности личности, предложены цели создания системы информационной безопасности в образовательной организации, дана классификация угроз информационной безопасности и соответствующих уровней опасности. Авторами обоснована необходимость встраивания системы обеспечения информационной безопасности в деятельность образовательных учреждений. В качестве социально-педагогического решения по обеспечению информационной безопасности обучаемых предложено включение в деятельность педагогических и управленческих кадров компетентности в области информационной безопасности как компонента профессиональной подготовки.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ; ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ; НЕГАТИВНАЯ ИНФОРМАЦИЯ; ИНФОРМАЦИОННЫЕ УГРОЗЫ

Ссылка при цитировании: Козлов О.А., Гузикова Л.А. Информационная безопасность как условие деятельности образовательных организаций // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 43–50. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.6

Введение. В современном обществе информационная сфера представляет собой системообразующий фактор, определяющий все происходящие в жизни общества процессы и поведение членов общества как участников этих процессов. Информационная среда оказывает активное влияние на все составляющие безопасности государства – политическую, экономическую, оборонную и другие [1]. Она оказывает мощнейшее воздействие и на состояние образовательной системы. Растущая зависимость от информационно-коммуникационных технологий во всех областях человеческой жизни привела к уязвимости, которые необходимо надлежащим образом определить, тщательно проанализировать, устранить или уменьшить. Все соответствующие субъекты – государственные органы, частный сектор или отдельные граждане – должны признать эту общую ответственность, принять меры для защиты и при необходимости обеспечить скоординированные меры по укреплению безопасности в информационном пространстве.

О значимости информационной безопасности свидетельствует, в частности, тот факт, что в настоящее время в мире насчитывается более 500 стандартов и нормативных документов по информационной безопасности. В России действует около 40 ГОСТов и примерно 70 нормативных актов [2].

Бурное развитие современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), которым сопровождается формирование информационного общества, сопряжено с фронтальным воздействием на физическое, психическое, и интеллектуальное развитие подрастающего поколения, на формирование личности и ее нравственного облика [3]. Необходимо отметить, что сегодня учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях различного типа происходит в рамках сетевого взаимодействия всех участников этого процесса в условиях информационно-образовательной среды.

Основные положения и результаты.

Под информационно-образовательной средой, следуя словарю [4], мы будем понимать совокупность условий, обеспечивающих контакт и взаимодействие пользователя с информационным ресурсом (в том числе, распределенным) с использованием интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий, взаимодействующих с ним как с субъектом информационного обмена и личностью.

Организация взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса представлена на рис. 1.

Очевидно, что при сетевом взаимодействии через открытые каналы связи все участники взаимодействия могут стать как объектом, так и источником угроз информационной безопасности образовательного учреждения и личности. Как указывается в статье авторов А.Н. Ищенко, А.Н. Прокопенко, А.А. Страхова [5], утверждение о том, что «Интернет – это свободное киберпространство», никогда не было истиной. Отсутствие единого владельца у Интернета действительно нет, однако администрирование ключевых ресурсов и управление основными функциями осуществляется кругом организаций, деятельность которых подконтрольна.

Молодые люди, как правило, проводят в сети больше времени, чем взрослые. Отмечается также более высокий уровень использования Интернета учащейся молодежью, по сравнению с теми, кто не учится. Для молодых людей во всем мире социальные сети и созданные пользователями материалы, такие как блоги, стали ключевыми факторами Интернет-поглощения.

Интернет имеет большой потенциал в качестве средства расширения возможностей учащихся, помогая им находить необходимую и/или интересующую их информацию. В настоящее время распространено мнение, что Интернет может

иметь реальное значение в образовательном процессе. Волна инноваций в области образования связана с расширением использования возможностей Интернет для обеспечения большей гибкости и персонализации учебного процесса по сравнению с традиционными способами его организации.

Для глобальной информационной среды характерны всеобщая компьютеризация и информатизация, тотальное внедрение информационных и коммуникационных технологий во все сферы жизни и деятельности, включая сферу образования. Обратной стороной доступности информации становится повышение опасности для детей и учащейся молодёжи, возникновение новых факторов риска, угроз негативного информационного воздействия на всех участников образовательного процесса. Наименее защищенными в таких условиях оказывается подрастающее молодое поколение, которое еще не успело выработать строгое мировоззрение, четкую жизненную позицию. Таким образом, в условиях общества глобальной коммуникации доступ-

ность информации создает проблему информационной безопасности (ИБ) личности [6].

Несмотря на целый ряд достоинств ИОС (доступ пользователей к учебному контенту в любое время из любой точки, индивидуализация обучения и контроля, быстрое распространение передовых образовательных практик и т. д.), следует отметить, что актуальной является проблема обеспечения информационной безопасности не только субъектов образовательного процесса, но и самой образовательной организации.

Процесс управления образовательной организацией, ориентированный на достижение плановых показателей качества, должен быть направлен, среди прочего, на создание и поддержание на необходимом уровне инфобезопасной среды образовательной организации как условия обеспечения информационной безопасности всех субъектов образовательного процесса. Представляется, что инфобезопасная среда образовательной организации должна обеспечивать [7]:

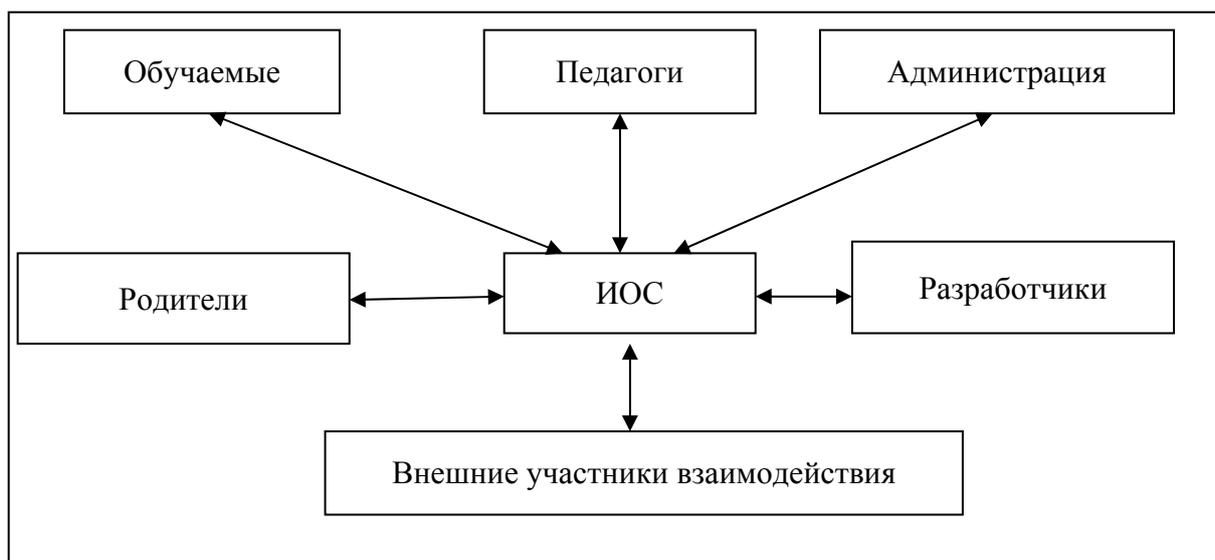


Рис. 1. Структура сетевого взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса в условиях ИОС.

– защиту обучающихся от информации, которая может причинить вред их здоровью и развитию;

– защиту информационных ресурсов и систем образовательной организации;

– защиту персональных данных всех участников образовательного процесса.

Для обеспечения эффективной комплексной защиты в первую очередь необходимо рассмотреть и проанализировать деструктивные факторы, представляющие угрозу ИОС. К факторам риска информационной среды, представляющим потенциальную опасность для детей и молодежи, следует отнести наличие в информационной среде [8, с. 196–201]:

1) противоправного контента, вредоносной информации, оказывающей воздействие на нравственное развитие и ценностные ориентиры молодого поколения;

2) специфических элементов, целенаправленно изменяющих психофизиологическое состояние обучающихся;

3) контента манипулятивного характера, способного дезориентировать обучаемого, ограничить его возможности в условиях слабой правовой подготовки и возрастных особенностей;

4) возможностей несанкционированного использования персональных данных и/или разглашения конфиденциальных сведений, обусловленных трудностями реализации механизмов охраны этих сведений, успехами в области миниатюризации средств скрытного сбора и передачи информации.

Необходимо отметить, что современный мир отвергает концепцию абсолютной безопасности, заменяя ее концепцией приемлемого допустимого риска. Достижение абсолютной безопасности в процессе жизнедеятельности невозможно, так как всегда существует некоторый остаточный риск. Исходя из такого представ-

ления, следует понимать информационную безопасность личности как приемлемый уровень риска. Приемлемый риск как «системная» характеристика является не снижаемым. Однако реальный уровень риска может быть не только неприемлемым, но и чрезмерным, то есть представляющим опасность для жизнедеятельности [9].

Актуальность проблемы защиты информационного пространства и обеспечения информационной безопасности непосредственно обусловлена реальными и потенциальными угрозами и рисками информационной безопасности. Уровень и масштабы этих угроз и рисков за последнее десятилетие возросли многократно, а результаты их воздействия приобрели исключительно опасный характер [10].

В сфере обеспечения информационной безопасности одним из ключевых понятий является понятие угрозы. Под угрозой в общем случае под угрозой понимается возможное событие, явление, действие или процесс, которое потенциально способно нанести ущерб чьим-либо интересам. Угроза объекту информационной безопасности это совокупность факторов и условий, которые возникают в процессе взаимодействия различных объектов или их элементов и способны оказать негативное воздействие на конкретный объект информационной безопасности.

В научной литературе существуют различные классификации угроз информационной безопасности [11, 12]. Негативные воздействия различаются по характеру наносимого вреда, а именно: по степени изменения свойств объекта безопасности и возможности ликвидации последствий проявления угрозы [12, 13].

Можно выделить четыре уровня опасности для субъектов образовательного процесса, связанной с угрозами информационной безопасности (табл. 1).

Таблица 1

Уровни и проявления угрозы информационной безопасности

Уровень угрозы	Возможные проявления реализации угрозы для субъектов образовательного процесса
низкий	незначительные негативные последствия
средний	негативные последствия
высокий	значительные негативные последствия
критический	потеря жизни или здоровья

Тип информационного опыта, получаемый учащимися в рамках сетевого взаимодействия, является важным фактором, определяющим типы рисков, которым они подвергаются, и, следовательно, типы защиты, которая может быть наиболее эффективной.

Информационным угрозам подвергаются не только субъекты ИОС как элементы этой системы, но и связи между ними. Учитывая, что в рамках ИОС происходит взаимодействие ее субъектов, можно рассматривать информационные воздействия с точки зрения угрозы учебному процессу, возможности его реализации и достижению его целей.

Методология управления рисками должна включать четыре основных шага оценки риска:

1. инвентаризация сетевых ресурсов, включенных в сферу оценки;
2. идентификация угроз, связанных с этими активами;
3. категорирование вероятности и потенциальных результатов реализации угроз для субъектов ИОС и связей;
4. определение средств контроля, необходимых для снижения выявленных рисков до приемлемого уровня.

Анализ угроз и рисков создает предпосылки для формирования компетентности педагогических работников и управленческих кадров в области ИБ посредством ос-

воения ряда дополнительных специальных компетенций. Содержание педагогических воздействий на каждом этапе обучения должно определяться в зависимости от актуальных угроз информационной безопасности. Необходимо также разработать условия безопасного использования соответствующих образовательных информационных сервисов.

Особенность обучения информационной безопасности состоит в том то, что изучения только правового, организационного и технического обеспечения информационной безопасности недостаточно для эффективного противодействия угрозам сетевой информационной среды. Необходимо воспитать нравственность и ответственность за использование информации, которая может причинить ущерб не только личности, неумело с ней обращающейся, но и другим участникам информационных процессов [9]. Противодействием угрозам информационной безопасности должно стать обучение позитивным и ответственным формам онлайн-поведения.

Под информационной безопасностью личности следует понимать такое состояние и условия жизнедеятельности личности, при которых минимизирована или отсутствует угроза нанесения вреда личному информационному пространству и информации, которой обладает индивид [6].

По результатам анализа современных исследований по проблемам информационной безопасности можно сделать вывод, что в настоящее время в российской образовательной системе отсутствует комплексный подход к формированию системы информационной безопасности. Отдельные организационно-педагогические мероприятия и действия, ориентированные на обеспечение информационной безопасности личности, можно рассматривать только как предпосылки к разработке и принятию педагогическим сообществом более широкого комплекса мер.

В качестве целей создания системы информационной безопасности в образовательной организации следует привести:

1) защиту обучающихся, педагогов, их прав и интересов, а также имущества от опасных воздействий, генерируемых информационной средой;

2) обеспечение эффективного функционирования и развития образовательной организации;

3) снижение ущерба от негативных воздействий угроз информационной безопасности, снижение вероятности проявления угроз и последствий реализации рисков;

4) улучшение качества жизни, повышение благополучия учащихся и педагогов (за счет снижения психологических расстройств, смертности, повышения сохранности здоровья, снижения риска потери или хищения информации).

Согласно исследованиям Дубовой Ю.С. [14] комплекс мер по обеспечению информационной безопасности должен включать:

- правовые (законодательные) меры;
- технологические меры;
- организационные (административные и процедурные) меры;
- технические (физические, аппаратные и программные) средства;
- морально-этические нормы;
- средства мониторинга эффективности.

При создании системы информационной безопасности в образовательной организации необходимо учитывать ключевые характеристики информационной среды, в рамках которой реализуется сетевое взаимодействие. Такая среда обладает следующими свойствами:

- она создана и поддерживается для конкретных целей;

- она является динамичной;
- она является быстрой;
- она относительно безгранична;
- она имеет низкие входные барьеры;
- она быстро растет;
- ее можно рассматривать с позиций различных структур, которые неизбежно формируют представления о соответствующем поведении и ценностях [15].

Выводы. Информационная безопасность относится к механизмам, которые защищают ИОС от негативного воздействия, исходящего из сетевого пространства. Она не должна сводиться к простому техническому контролю аппаратных и программных средств и сетевых ресурсов, ее следует понимать как исследование и практику защиты субъектов ИОС во всех ее формах.

Проблема обеспечения информационной безопасности ИОС характеризуется острой необходимостью и неотложностью. Социально-педагогическое решение проблемы информационной безопасности состоит, по нашему мнению, в обязательном включении в деятельность педагогических и управленческих кадров такого компонента профессиональной подготовки как компетентность в области информационной безопасности. Педагогическое воздействие должно быть направлено не только на привитие знаний, умений и навыков работы с информацией, но также на формирование опыта деятельности по защите от негативной информации в профессиональной и управленческой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алексеева Е.В.** Доктрина информационной безопасности Российской Федерации как ключевой аспект правового обеспечения национальной безопасности в информационной

сфере // Ленинградский юридический журнал. 2016. № 4 (46). С. 97-103. ISSN: 1813-6230

2. **Филяк П.Ю.** Информационная безопасность и комплексная система безопасности:

анализ, подходы // Информация и безопасность. 2016. Т. 19. № 1. С. 72–79. ISSN: 1682-7813

3. **Роберт И.В.** Перспективные научные исследования, определяющие развитие информатизации образования // Педагогическое образование в России. 2014. №4. С. 199-204. ISSN: 2079-8717

4. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М.: ИИО РАО, 2009. – 96 с. ISBN: 978-5-94774-845-1

5. **Ищенко А.Н., Прокопенко А.Н., Страхов А.А.** Новая доктрина информационной безопасности Российской Федерации как основа противодействия угрозам безопасности России в информационной сфере // Проблемы правоохранительной деятельности. 2017. № 2. С. 55-62. ISSN: 1819-7426

6. **Бочаров М.И., Козлов О.А., Симонова И.В.** Анализ современной подготовки педагогических кадров в области информационной безопасности // Инновации на основе информационных и коммуникационных технологий. 2012. №1. С. 29–32. ISSN: 2226-6690

7. **Мухаметзянов И.Ш.** Методические рекомендации по предотвращению негативных последствий использования компьютера. М. – ИИО РАО, 2011. – 33 с.

8. **Пазухина С.В.** Ребенок за компьютером: психологические риски и экстремальные ситуации в виртуальной «жизни» младшего школьника // Ст. в сб.: Психолого-педагогические основания формирования ценности здоровья, культуры здорового и безопасного образа жизни в системе образования / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова,

Н.В. Зайцева. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 296 с. ISBN: 978-5-905430-19-0

9. **Козлов О.А., Бочаров М.И.** Педагогико-эргономические и дидактико-методические принципы проектирования методической системы обучения студентов информационной безопасности // Ученые записки ИИО РАО. 2012. №43. С. 43-56 eISSN: 2500-4395

10. **Малюк А.А., Бочаров М.И., Козлов О.А.** Система профессионального обучения информационной безопасности в Российской Федерации // Информатика и образование. 2013. №10(249).С. 9-16. ISSN: 0234-0453

11. **Малюк А.А.** Информационная безопасность: концептуальные и методологические основы защиты информации / монография. – М.: Горячая линия – Телеком, 2004. – 280 с. ISBN: 5-93517-197-X

12. **Саттарова Н.И.** Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2003. – 215 с.

13. **Козлов О.А., Козлов А.О.** Современные подходы к проблеме эффективной организации и обеспечения интегрированной защиты программного обеспечения вычислительных сетей образовательных учреждений // Ученые записки ИИО РАО. 2014. №54. С. 86–105. eISSN: 2500-4395

14. **Дубова Ю.С.** Информационная безопасность в киберпространстве // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. 2016. Т.16. № 4. С.154-157. ISSN: 1694-500X

15. **Nielsen S.C.** Pursuing Security in Cyberspace: Strategic and Organizational Challenges. Orbis. 2012.56(3) P.336-356

Kozlov O.A., Guzikova L.A. Information security as requisition of educational organization activity. The information environment of modern society covers all spheres of human activity and includes an enormous amount of information. Information security issues are most often considered in the context of national security, but it should be taken into account that one of the most active consumers and producers of information is the education sector, where the intellectual and moral potential of future generations is formed. The effectiveness of the educational system depends to a large extent on the effectiveness of consumption and generation of information, which makes it possible to raise the issue of protecting trainees from information that could damage the trainee's personality and provoke destructive consequences. Risk factors and threats to educational institutions' information security are analyzed in the article, the concept of personal information security is considered, the goals of

information security system implementing in the educational organization are proposed, classification of threats to information security and corresponding levels of danger is given. The authors justify the necessity of embedding the information security system in the activities of educational institutions. As a socio-pedagogical decision to ensure information security of trainees, it is proposed to include the competence in the field of information security into the activities of pedagogical and managerial staff.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES; INFORMATION SECURITY; NEGATIVE INFORMATION; INFORMATION THREATS

Citation: Kozlov O.A., Guzikova L.A. Information security as requisition of educational organization activity. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 43–50. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.6

Лингводидактический форум

Linguo-didactic forum

О.С. Овсянникова, С.И. Штанина

ДИСКУССИОННЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ)



ОВСЯННИКОВА Ольга Сергеевна – старший преподаватель Высшей школы иностранных языков Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: heihe86@mail.ru

OVSYANNIKOVA Olga S. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: heihe86@mail.ru



ШТАНИНА Софья Игоревна – ассистент кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: stanina_sofa@mail.ru

SHTANINA Sofia I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: stanina_sofa@mail.ru

В статье рассматривается лингводидактический потенциал аутентичных художественных фильмов на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях и дается описание системы работы с фильмом, направленной на развитие коммуникативных умений и языковых навыков студентов. Работа посвящена использованию метода дискуссий на занятиях по иностранному языку (для студентов технических специальностей) в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Данная методика позволяет интегрировать знания студентов из разных областей при решении какой-то проблемы, дает возможность применять языковые знания и навыки на практике, а в частности: эффективно общаться на иностранном языке, решать коммуникативные задачи нестандартно, анализировать и аргументировать информацию.

Предлагается практический вариант организации дискуссионных занятий при работе с аутентичным фильмом на занятиях по иностранному языку в вузе. Аутентичный художественный фильм выступает как средство формирования профессионально значимых компетенций в языковой подготовке специалиста и как средство подготовки студентов к межкультурной коммуникации. В этой связи актуальность исследования обусловлена необходимостью изучить дидактический потенциал методики для знакомства студентов технического профиля с языковыми, страноведческими, социальными и культурными особенностями страны изучаемого языка. Методологическую основу статьи составляют многочисленные исследования коммуникативной иноязычной компетенции, включая требования Федерального государственного образовательного стандарта для высших учебных заведений.

Выявлено, что использование художественного кинематографа, как зрительно-слухового аутентичного материала, эффективно способствует формированию коммуникативных навыков в ситуациях реального общения. Материалы статьи имеют практическую значимость и могут быть дополнены и расширены для создания полноценного методического пособия.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; ИНОЯЗЫЧНАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; КИНОТЕКСТ; ДИСКУССИЯ; ДЕБАТЫ

Ссылка при цитировании: Овсянникова О.С., Штанина С.И. Дискуссионный метод формирования иноязычной социокультурной компетенции (на материале художественных фильмов) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 52–60. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.7

Введение. Динамичные изменения, происходящие в России на экономическом и политическом уровнях, стали той движущей силой, которая заставляет институт отечественного высшего образования находиться в состоянии реформирования и различных преобразований.

Основной задачей современного университета является подготовка конкурентоспособного специалиста. Однако конкурентоспособность настолько глобальное понятие, что требует конкретизации, начиная от специфики экономического и технологического уклада страны и заканчивая потребностями отдельного региона в специалистах определенной области знаний.

Перемены в требованиях к специалистам на мировом рынке труда и соответствующие им преобразования российских образовательных стандартов оказываются на сегодня сильнее способности системы высшего образования принимать эти изменения и своевременно на них реагировать. В связи с этим наблюдается острая потребность создания новых образовательных продуктов, способных привести к достижению результатов обучения, заявленных в современных образовательных программах, и отражающих, как правило, не только предметные знания, но и личностные качества, помогающие выпускнику эффективно построить профессиональную коммуникацию с оппонентом, заказчиком, партнером.

Современные требования системы высшего образования в России. Анализ литературы и индивидуальные опросы коллег на предмет выявления понимания термина «конкурентоспособность» показали, что данное понятие в целом трактуется следующим образом: «готовность специалиста критически анализировать ситуации, вырабатывать нестандартные решения, генерировать новые уникальные знания, использовать современные технологии, иметь развитые коммуникативные навыки и чувство командной ответственности» [1, с. 59].

Для того чтобы достичь уровня сформированности обозначенных качеств, необходимо определить их индикаторы, а также разработать соответствующие дидактические инструменты по их формированию. В качестве индикаторов могут выступать квалификационные требования, прописанные в профессиональных квалификационных стандартах, которые, в свою очередь, принимаются за основу при формулировании перечня компетенций. Формирование и развитие компетенций происходит у студентов в результате освоения образовательных программ [2].

Компетенции подразделяются в целом на два блока – общекультурные и профессиональные. Общекультурные компетенции отвечают за умения и знания социально-личностной сферы, тогда как профессиональные, по большей части, относятся непосредственно к предметной области, за исключением формулировок, содержащих

некую степень интегрированности, подразумевающую сочетание знаний предметной области и умений эти знания представлять и управлять ими.

В качестве примера приведем некоторые формулировки компетенций из квалификационных дескрипторов Европейского документа QF-EHEA (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area) [3]. Согласно этому документу степень магистра, обозначающая завершение второго цикла образования, присваивается студентам, которые:

- продемонстрировали знания и понимание, основанные на расширении и углублении знаний, ассоциируемых обычно с уровнем бакалавриата, и которые являются основой или возможностью для их оригинального развития, часто в контексте научных исследований;

- могут применять свои знания, понимание и способность решать задачи в новых или незнакомых ситуациях (в том числе и междисциплинарных) в широком контексте, относящемся к соответствующей профессиональной деятельности;

- имеют способность интегрировать знания различной степени сложности, делать выводы в условиях неполной или ограниченной информации с учетом этической и социальной ответственности применения своих знаний и решений;

- могут четко и ясно доносить свои знания и суждения в общении со специалистами и неспециалистами в данной области знаний;

- имеют навыки обучения, позволяющие организовать и продолжить образование самостоятельно или автономно. Данный пример показывает – без личностных качеств, создающих основу для реализации профессиональных знаний и умений, специалист не может быть конкурентоспособным.

Согласно Федеральному государственному стандарту (ФГОС) к современному образовательному процессу предъявляются

достаточно высокие требования [4]. Иностранный язык выступает как дополнительной, так и самостоятельной дисциплиной, а в результате образовательного процесса формируется комплекс профессиональных и социально-личностных компетенций. Вместе с тем, в настоящее время знание иностранных языков – это неотъемлемое требование к любому высококвалифицированному специалисту, который работает с информацией, поступающей из мировых источников, а также имеющий профессиональные контакты со специалистами из разных стран [5].

Интерес к социокультурной компетенции можно объяснить изменениями в социальной, политической и экономической жизни нашей страны и значительным расширением круга социальных групп людей, вовлеченных в межкультурные контакты в различных сферах деятельности и, как результат, появление социокультурного подхода к обучению иностранным языкам на разных этапах обучения.

Социокультурные компоненты речи уже долгое время привлекают внимание отечественных и зарубежных ученых, среди которых наиболее заметный вклад внесли Л. Блумфилд, С. Буллон, Е.Д. Поливанов, А.Д. Швейцер, А. Мейе, Э. Сепир, Д. Кристал, В.А. Ефремов, Л.П. Крысин и др. [7, 10, 12]. Проанализировав ряд актов коммуникации, ученые вывели ряд некоторых закономерностей. Тем не менее, существует и другой аспект: выявление социокультурного компонента в речи художественной, созданной искусственно и отражающей устойчивые стереотипы, существующие в обществе. По мнению русского лингвокультуролога В.Н. Телия, одной из наиболее приоритетных задач лингвокультурологии стоит «выявление способов проявления культурно маркированных сигналов» [9, с. 17; с. 13–24].

Иноязычная компетенция указана как основополагающая во всех российских об-

разовательных стандартах всех направлений подготовки и определяется как «владение иностранным языком на уровне, позволяющем осуществлять профессиональное общение» Примерной программой по иностранным языкам для неязыковых вузов определено, что языковая компетенция подразумевает языковой уровень, достаточный для осуществления коммуникации в рамках: «я понимаю и могу дискутировать по проблемам профессиональной направленности с представлением аргументации своей точки зрения» [6].

Дискуссия как итоговое задание после просмотра художественного фильма на иностранном языке. Языковое образование в техническом вузе не является чем-то сопутствующим и изолированным, подчиненным иным целям и принципам профессиональной подготовки, нежели остальные предметно-ориентированные дисциплины. Оно должно быть интегрировано в предметную область за счет межпредметного содержания и технологий обучения.

При разнообразии источников проявления культуры, художественный кинематограф является одним из основных средств выражения этнокультурных и лингвокультурных особенностей. Особенностью кинотекстов является их сложный, семиотически гетерогенный характер, что подразумевает множество характеристик. Во-первых, поликодовость, так как кинотекст включает в себя единицы разных семиотических систем. Во-вторых, полимодальность, воздействие, оказываемое на реципиента в различных модальностях, слуховой и зрительной. В-третьих, культурная конвенция, результат взаимодействия между разными модальностями и семиотическими системами в рамках одного кинотекста. Следовательно, под кинотекстом, мы подразумеваем совокупность коммуникативных и смысловых единиц, возникающих на основе взаимодействия неод-

народных (вербальных и невербальных) компонентов. Данное единство предназначено для зрительно-слухового восприятия, реализующееся по средствам многоуровневых когнитивных процессов рецепции.

Безусловно, «видеоматериалы предоставляют практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения. Кроме того, «просмотр видео может иметь сильное эмоциональное воздействие на обучаемых, служить стимулом и условием для создания дополнительной мотивации дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности» [11, с. 59].

Специфика кинотекста включает паралингвистические средства, естественный темп речи, эмоциональную составляющую, что позволяет понять различные формы реализации коммуникативных задач. Демонстрация коммуникативной деятельности в аутентичной обстановке, которая содержит в себе лингвокультурные особенности, улучшает обучение коммуникации. Студенты знакомятся с узусом речи, коннотативной лексикой, реалиями, жестами, мимикой и т. п. Кроме этого, аутентичный материал художественного фильма представляет собой образцы взаимодействия носителей языка в определенных условиях. Различные психологические и социальные роли являются моделями поведения для каждой конкретной культуры, проявляются различно в каждой отдельной культуре. В связи с этим, использование аутентичных художественных фильмов делает возможным осуществить диалог культур – родной и иноязычной.

Итоговым заданием после просмотра художественного фильма на иностранном языке может выступать дискуссия. Применение метода дискуссии на занятиях по иностранному языку позволяет интегрировать знания студентов из различных областей при обсуждении проблемной ситуации, а также при

помощи языковых знаний, на практике выполнять коммуникативные задачи.

Дискуссия (от лат. *Discussio* – исследование, рассмотрение) представляет собой обсуждение вопроса \ вопросов группой людей. Дискуссией может являться общение между двумя и более людьми, подразумевающее наличие противоречий и разногласий. Также под дискуссией может пониматься обсуждение спорного вопроса, основанное на искусстве рассуждать и излагать свои мысли соответственно законам разума и форма научного общения, получения нового знания [12, с. 120]. В общем смысле, дискуссия – это последовательная серия высказываний всех участников по одному и тому же вопросу, что обеспечивает логичность обсуждения. При этом неотъемлемым условием проведения дискуссии является наличие минимум двух точек зрения или подходов по решению одной проблемной ситуации, хотя на практике их бывает гораздо больше, и зачастую каждый участник дискуссии имеют свою собственную точку зрения по данной проблеме. Стоит заметить, что дискуссия не тождественна с полемикой, так как имеет целенаправленность и стремление к компромиссу, а итогом дискуссии выступает не общее количество различных точек зрения по определенному вопросу, а выработка объективного группового суждения.

Выделяют стихийные, свободные, организованные дискуссии. В рамках учебного процесса используются организованные дискуссии, которые проводятся согласно определенному регламенту, ограничены во времени и замкнуты в пространстве. Наряду с этим, по форме проведения дискуссии бывают: командные (дебаты) и групповые (круглый стол).

Дебаты представляют собой процесс формулирования и отстаивания своей точки зрения по конкретному высказыванию, теме, проблеме. У данного метода нет конкретной конечной цели, сам процесс коммуникации,

при котором происходит обсуждение и отстаивание своей позиции, имеет наивысшее значение. Н.Г. Зайченко считает, что метод дебатов универсален, поскольку может быть использован при изучении различных предметов, включая иностранный язык, «так как он является одним из способов развития иноязычной коммуникативной компетентности, с одной стороны, и навыков социального взаимодействия – с другой» [13].

Если говорить о круглых столах, то необходимо отметить, что данная форма дискуссионного занятия является беседой, в которой участвует небольшая группа (обычно 5-6 человек), во время которой происходит обмен мнениями, как между участниками, так и с остальной аудиторией. При этом остальные студенты (аудитория) не только задают уточняющие вопросы наряду с участниками круглого стола, но также выступают в качестве экспертов, осуществляя оценку выступления (peer evaluation) [14] (табл. 3).

Описание учебной практики. Рассмотрим подробнее применение данных форм дискуссии на занятиях по иностранному языку после просмотра художественного фильма.

Этапы проведения дебатов после просмотра художественного фильма:

1. Распределение студентов на две группы (самостоятельно или при помощи жребия).
2. Формулировка проблемы, темы для обсуждения.
3. Определение времени, распределение ролей.
4. Процесс обсуждения в группах.
5. Начало дебатов.
6. Итоги.

Ниже представлен примерный план (табл. 1) проведения дебатов после просмотра художественного фильма «Pirates of Silicone Valley» (M. Burke, 1999) для студентов бакалавров технических специальностей на тему «Good artists copy, great artists steal»:

Таблица 1

Проведение дебатов по содержанию фильма «Pirates of Silicone Valley»

Раунд 1 Команда 1	Представление аргументов «за» 10 минут
Команда 2	Представление аргументов «против» 10 минут
Групповое обсуждение	Время на подготовку ответов команд 5 минут
Раунд 2 Команда 1	Согласие или опровержение аргументов «за» 5 минут
Команда 2	Согласие или опровержение аргументов «против» 5 минут

Результатом успешного проведения дебатов является не победа одной из команд, а всестороннее, аргументированное обсуждение проблемной ситуации. Для подведения итогов можно использовать голосование или критерии (табл. 2).

Как было сказано выше, итоговым заданием после просмотра художественного фильма на иностранном языке может выступать групповая дискуссия, а именно круглый стол. Приведем пример задания для проведения круглого стола после просмотра художественного фильма «The Intern» (J. Wells, 2015):

Discussion task:

You're going to discuss marketing strategies which «About the Fit» is implementing at the moment and decide on the best strategy that can help the company flourish even more. Share ideas on the following points:

1. What are the reasons of a rapid breakthrough of the company at the market?
2. What digital marketing strategies does the company apply? What tactics could help «About the Fit» to draw even more customers?
3. What kind of marketing research could you recommend to the company in order to learn about consumer buying behavior and, as a result, make right strategic decisions?

Таблица 2

Критерии оценивания высказываний (дискуссия)

Критерии	Описание	Команда 1	Команда 2
1. Компетенция	– глубокое знание предмета разговора (3) – информация представлена корректно (2) – представленное знание предмета недостаточно (1)		
2. Аргументация	– убедительные факты и примеры (3) – факты убедительные, но недостаточные (2) – аргументы бездоказательны (1)		
3. Умение подачи материала	– логичное представление информации (3) – присутствуют логические противоречия (2) – логика нарушена (1)		
4. Культура речи	– выступающие чувствуют себя уверенно, поддерживают интерес публики (3) – незначительные ошибки, использование опорных заметок (2) – неразвитые навыки говорения, чтение опорных заметок (1)		
5. Командная работа	– командная работа хорошо скоординирована (3) – командная работа частично скоординирована (2) – командная работа совершенно нескоординирована (1)		
Общий балл (15 максимально):			

Таблица 3

Критерии оценивания высказываний (круглый стол)

Evaluation dimensions	Performance rating (0-1-2-3)	Балл	Комментарии
1. <i>Навыки критического мышления</i>	1. Нуждаются в улучшении 2. Хорошие 3. Образцовые		
2. <i>Содержание (структура & беглость)</i>	1. Нуждается в улучшении 2. Хорошее 3. Образцовое		
3. <i>Интерактивная коммуникация (диалоговое взаимодействие, визуальный контакт)</i>	1. Нуждается в улучшении 2. Хорошая 3. Образцовая		
4. <i>Грамматический аспект</i>	1. Нуждается в улучшении 2. Хороший 3. Образцовый		
5. <i>Словарный запас</i>	1. Нуждается в улучшении 2. Хороший 3. Образцовый		
6. <i>Произношение</i>	1. Нуждается в улучшении 2. Хорошее 3. Образцовое		
Общий балл (18 максимально):			

Одной из причин сбоя в коммуникации у студентов на иностранном языке является отсутствие опыта и навыков публичных выступлений на родном языке [15]. В настоящее время в учебном плане школы отсутствует специальная дисциплина, которая подразумевает овладение различными речевыми методиками и тактикам на русском языке. Поэтому практическим средством овладения речью как реальной формой общения могут послужить дискуссии, проводимые на занятиях иностранного языка в вузах.

Благодаря овладению навыками ведения дискуссии на иностранном языке студенты в дальнейшем смогут не только эффективно общаться с иностранцами, но также у них формируется способность решать задачи нестандартно, анализировать

информацию, аргументировать свои точки зрения. В результате межличностного и культурного взаимодействия, студенты вырабатывают умение работать в команде и проявлять толерантность по отношению к своим оппонентам.

Выводы. Таким образом, иноязычная компетенция, формирование которой является образовательной целью учебного курса «Иностранный язык», находит отражение при выборе методик и технологий обучения. При этом иностранный язык выступает не объектом изучения, а средством формирования компетенций. В дополнении к этому, междисциплинарность обучения и его ориентированность на предметную область студентов достигаются благодаря свободному выбору темы, а соответ-

ственно, и языкового материала, характерного для соответствующих областей знания. Задача – развить у студентов независимое, критическое мышление и навыки принятия решения на основании всестороннего анализа ситуации

Применение дискуссионных методов на занятиях по иностранному языку позволило сконцентрироваться на формировании отдельных речевых навыков с учетом профессионального контекста ситуации. Тем самым, в формате представленной учебной практики нашли отражение актуальные дидактические принципы: академическая свобода, междисциплинарность, профессионально ориентированная коммуникация, гибкость и трансформация формируемых умений.

Использование дискуссионного метода как самостоятельного, так и в совокупности с другими исследовательскими и проблемными приемами на занятиях по иностранному языку в вузе оправдано и обосновано. Благодаря этому методу, мы имеем возможность подготовить компетентного и думающего специалиста, способного быстро адаптироваться к изменяющимся событиям в обществе, готового к открытому и конструктивному диалогу на родном и иностранном языках. Будущие специалисты смогут моделировать научное исследование и принимать решения, которые помогут добиться успеха не только в своей профессиональной деятельности, но и повседневной жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Мальшева А.А., Невраева И.В.** Компетенции молодых выпускников вузов глазами работодателей // Известия Томского политехнического университета. 2006. Т. 309. № 8. С. 225–229.
2. Профессиональные стандарты в области информационных технологий. – М.: АП КИТ, 2008. – 615 с. Professional standards in information technology. Moscow, APKIT Publ., 2008, 615 p. (In Russian)
3. The Framework of qualification of the European Higher Education Area. Available at: URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area (дата обращения 15.11.2017)
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт 3-го поколения высшего профессионального образования <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/3> (дата обр. 10.11.2017)
5. **Кадникова О.В.** Значение языковой подготовки при формировании профессиональной компетентности будущего специалиста // Социогуманитарный вестник. 2015. № 1 (14). С. 3-7. ISSN: 2223-9324
6. Примерная программа для преподавания иностранных языков (английского, немецкого, французского, испанского) студентам неязыковых вузов и факультетов / разраб. под рук. и общ. ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М., 2009. – 24 с.
7. **Соловова Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей; 2-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2010. – 315с. ISBN 978-5-271-18997-5
8. **Фалькович Ю.В.** Отчет о научно-исследовательской работе в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. по теме «Модернизация содержания и подходов к организации обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов технического вуза». – 2012. – 109 с.
9. **Телия В.Н.** Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Ст. в сб.: Фразеология в контексте культуры. М., Языки славянской культуры. 1999.–337с. ISBN 5-88766-061-9
10. **Колеченко А.К.** Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей – СПб.: Каро, 2009. – 367 с. ISBN 5-89815-091-9
11. **Айналиева А.Р.** Проблемные методы формирования иноязычной коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения в техническом вузе // Вестник АГТУ. 2015. № 1(59). С. 56–61. ISSN: 1812-9498.

12. **Зарецкая Е.Н.** Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – 4-е изд. – М.: Дело, 2002. – 480 с.

13. **Зайченко Н.Г., Милая Ю.А.** Использование метода дебатов в ходе обучения иностранному языку // Ст. в сб. : Перспективные разработки науки и техники – 2011 : мат-лы VII междунар. науч.-практ. конф., Пржэмысл (Польша), 7–15 ноября 2011 г. / редкол.: проф. С. Горниак (отв. ред.) [и др.]. – Przemysł: Nauka i studia, 2011. – Т.29: Педагогические науки. – С. 39–42. URI:

<http://elib.bsu.by/handle/123456789/165558>; (дата обр.: 18.07.2016).

14. **Ryboushkina S.V.** Введение в дебаты: LD формат. – Томск: Изд-во Томского политех. ун-та. – 2013. – 53 с.

15. **Прохорова Т.Н., Григорьева М.А.** Специфика учебного взаимодействия преподавателя иностранного языка и студента в контексте обоюдного личностно-творческого самоопределения // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2013. №3. С.123-128. ISSN: 2313-1683eISSN: 2313-1705

Ovsyannikova O.S., Shtanina S.I. Discussion method in teaching foreign language sociocultural aspect of communication (based on English feature films). The article examines the linguistic didactic potential of authentic feature films in foreign language classes in higher education institutions and describes the system of working with a film aimed at developing communicative skills and language skills of students. The work is devoted to the use of discussion method at the foreign language classes (for students of technical specialties) at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. This methodology allows students to integrate knowledge from different areas in solving a problem, makes it possible to apply linguistic knowledge and skills in practice, and, in particular, effectively communicate in a foreign language, solve communicative tasks creatively, analyze information and express their opinions.

Organizing discussion sessions when working with an authentic film at foreign language classes at university is described. Authentic feature film acts as a means of building professionally important competencies in the language training of a specialist and as a means of preparing students for intercultural communication. In this regard, the relevance of the study is due to the need of studying the didactic potential of the foreign language methodology for familiarizing technical students with the linguistic, regional, social and cultural characteristics of the countries of the English language. The methodological basis of the article is the numerous studies of communicative foreign language competence, including the requirements of the Federal State Educational Standard for higher education institutions.

It is revealed that the use of feature films, as an auditory-visual authentic material, effectively contributes to the formation of communicative skills in situations of real communication. The materials of the article are of practical importance and can be supplemented and expanded to create a full-fledged methodological manual.

FOREIGN LANGUAGE; SOCIOCULTURAL COMPETENCE; COMMUNICATION; FILM TEXT; DISCUSSION; DEBATE

Citation: Ovsyannikova O.S., Shtanina S.I. Discussion method in teaching foreign language sociocultural aspect of communication (based on English feature films). *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 52–60. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.7

Н.А. Леушина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



ЛЕУШИНА Надежда Александровна – преподаватель кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей Института иностранных языков, Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ). пр. Ленина, 33, г. Петрозаводск, 185910, Республика Карелия, Россия; аспирантка (научный руководитель Н.И. Алмазова) 1 курса Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. E-mail: nadezhda.leu@yandex.ru

LEUSHINA Nadezhda A. – Petrozavodsk State University. 33, Lenin Str., Petrozavodsk, 185910, Republic of Karelia, Russia; E-mail: nadezhda.leu@yandex.ru

В настоящей статье исследуется возможность использования стратегий иноязычного чтения на занятиях в рамках дополнительного образования. Основными причинами проблем учащихся при чтении сложных текстов являются непонимание грамматических структур, отсутствие умения поискового и просмотрового чтения, неумение устанавливать логические связи и слабое употребление средств логической связи, неумение показать проблемный характер темы, анализировать структуру и содержание текстов, выделять ключевые слова. Обучение стратегиям чтения способствует решению этих проблем и развитию метакогнитивных способностей учащихся, позволяя им познакомиться с профессией переводчика и частично овладеть профессиональными умениями переводчика. Программа по переводу рассматривается как этап довузовского образования, призванный совершенствовать знания учащихся по иностранному языку и повысить их мотивацию к обучению в вузе. Приводится обзор комплексных стратегий чтения на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах и оценивается их эффективность для обучения переводческому чтению.

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПОДХОД; ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ; МЕТАПОЗНАНИЕ; ДОВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ; ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ссылка при цитировании: Леушина Н.А. Использование стратегического подхода к иноязычному чтению в системе дополнительного образования // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 61–71. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.8

В ситуации информационного перенасыщения, когда учащиеся школы вынуждены читать большое количество текстов на родном и иностранном языках, особое значение имеет решение проблемы обучения чтению и регуляции познавательной дея-

тельности обучающихся. Обучение иноязычному чтению может быть организовано не только на уроках, но и в рамках дополнительного образования, в частности, в виде общеразвивающих программ, и таким образом способствовать повышению куль-

турного уровня учащихся и их мотивации к изучению иностранного языка. Система дополнительного образования, как уникальная социальная практика, обладает огромным потенциалом для ценностно-ориентированного воспитания и профориентации. В первую очередь это касается учеников старшей школы, которым предстоит сделать профессиональный выбор.

В старшем школьном возрасте преимущественно развивается познавательная сфера психики, новообразованиями возраста являются мировоззрение и профессиональные интересы. Эти особенности психики подростков находят свое отражение в подходах к иноязычному образованию, в частности в обучении переводу. Задача обучения переводу сложных текстов в школе не ставится. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования указывает «сформированность умения перевода с иностранного языка на русский при работе с несложными текстами в русле выбранного профиля» только в качестве результата освоения углубленного курса иностранного языка. На дополнительных занятиях учащиеся имеют возможность улучшить свои умения перевода более сложных текстов, ближе познакомиться с профессией переводчика, освоить некоторые специальные знания и умения, например, основы переводческого чтения. Данная статья раскрывает возможности использования стратегического подхода к обучению иноязычному чтению в рамках довузовской подготовки учащихся. Обучение учащихся старшей школы переводческому чтению является одним из средств воспитания и формирования их индивидуального мотивированного отношения к своему языковому образованию, что свидетельствует об актуальности данного исследования.

Проблема обучения иноязычному чтению достаточно изучена в отечественной и

зарубежной науке. Многочисленные методики обучения чтению могут быть классифицированы по различным параметрам, в том числе по форме прочтения, по использованию логических операций, по глубине проникновения в содержание текста, целевым установкам и др. Особенности чтения в профессиональной деятельности письменного переводчика и методика обучения такому чтению разработаны рядом исследователей (Н.Н. Гавриленко, А.Ю. Наугольных, Ю.Н. Бирюкова, С.Г. Улитина, Л.С. Раскопина), однако они относятся к высшей школе. Проблема обучения чтению текста с целью его дальнейшего перевода на уровне довузовского образования практически не рассматривалась. В нашей статье мы будем использовать термин «переводческое чтение», которое, как отмечает Ю.Н. Бирюкова, «представляет собой процесс восприятия, понимания и интерпретации содержания и языковой формы иноязычного текста, в результате чего у переводчика формируется объективный смысл текста, который служит основой для создания текста перевода» [1, с. 174].

Прежде всего, необходимо определить содержание обучения переводческому чтению. В.С. Модестов в книге «Художественный перевод: история, теория, практика» приводит следующие умения переводчика: «Разного рода задачи встают перед переводчиком практически на каждой странице подлинника, разрешение их требует, помимо литературного таланта, ещё и профессиональных знаний и навыков (умения внимательно читать произведение на уровне подтекста, контекстуально его осмысливать, а также свободно ориентироваться в безбрежном море информации и справочной литературы)» [2, с. 45]. Ю.Н. Бирюкова определяет следующие (кроме требований к уровню владения языком) компоненты содержания обучения переводческому чтению: общие и частные умения чтения, вла-

дение разными видами чтения, которые в совокупности образуют переводческое чтение (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое, аналитическое, синтетическое, филологическое, редакторское), профессиональные знания, знания в специальной области, учет коммуникативной ситуации, умение использовать справочные материалы [3]. Перечисленные выше компоненты относятся к обучению профессии переводчика в вузе. Однако при обучении школьников переводу эти компоненты также могут быть частично применены, в этом случае требования к их освоению снижаются в соответствии с возможностями и потребностями учащихся.

Основными проблемами учащихся старшей школы, по данным «Методических рекомендаций для учителей, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года», являются: непонимание грамматических структур, неумение устанавливать логические связи и слабое употребление средств логической связи, неправильное формо- и словообразование в связных текстах, избыточное использование штампов, отсутствие умения показать проблемный характер темы, неумение анализировать структуру и содержание текстов, неумение выделять ключевые слова. Вместе с тем, участники не умеют игнорировать незнакомые слова и информацию, не требующуюся для понимания основного содержания текста или запрашиваемой информации; участники не умеют опираться на смысл текста, а не на отдельные знакомые слова; участники выбирают варианты ответов, ориентируясь на наличие этих в тексте, и забывают о том, что верный ответ, как правило, перефразирован; у участников недостаточно развита языковая догадка. Авторы Рекомендаций отмечают, что «до сих пор у части экзаменуемых групп 1-3 не сформированы умения поискового и просмотрового чтения, со-

вершенно необходимые для использования иностранного языка в реальных жизненных ситуациях» [4]. Авторы рекомендуют развивать языковую догадку (т. е. не что иное, как прогнозирование содержания текста), учить школьников догадываться о значении незнакомых слов по сходству с русским языком (интернациональные слова), по словообразовательным элементам, по контексту, а также «уделять больше внимания стратегиям работы с аутентичными текстами информационного, научно-популярного и художественного характера, учить находить правильный ответ по ключевым словам в утверждениях и текстах, извлекать информацию из текста, обращая особое внимание на смысл текста и характерные детали, а не стремиться понять значение каждого слова» [4]. Авторы говорят о текстах, «которые были бы интересны учащимся и заставляли бы их думать, искать и находить смысл» [4].

Обучение переводческому чтению способствует решению указанных выше проблем, поскольку с одной стороны, позволяет учащимся частично овладеть профессиональными умениями переводчика на довузовском этапе образования, а с другой стороны, улучшить свои знания, умения и навыки в проблемных областях.

Переводческое чтение для достижения цели следует тщательно спланировать, и это планирование, т. е. стратегия чтения должна быть осознана читающим. Уильям Грейб (William Grabe) употребляет термин «стратегический читатель» (a strategic reader) и определяет его как читателя, «который произвольно и привычно применяет комбинации эффективных и подходящих стратегий в зависимости от целей, задач чтения и способностей для стратегической обработки текста. Кроме того, такой читатель осознает свои возможности в зависимости от целей чтения и успешно применяет комплексы стратегий для луч-

шего понимания сложных текстов» [5, с. 220]. При этом важно отличать навыки чтения и стратегии чтения. «Стратегии – это когнитивные процессы, которые доступны сознательному осмыслению, но постепенно становятся навыками», т. е. действиями, выполняемыми непроизвольно [5, с. 221]. Главным аспектом формирования стратегического читателя является его способность осознанно контролировать и организовывать свое чтение. Следовательно, процесс обучения школьников переводческому чтению должен реализоваться в соответствии с принципом сознательности, и шире, в метапознании.

Понятие метапознания ввел в психологию американский ученый Джон Флейвелл. Он определил метапознание как систему знаний человека об особенностях собственной познавательной сферы, способах ее контроля и регуляции, в отличие от когнитивных процессов, осуществляющих познавательный процесс. Большинство исследователей согласны с позицией Дж. Флейвелла в определении метапознания. В своей работе, посвященной психологии когнитивных (познавательных) стилей, М.А. Холодная в рамках анализа ментальных структур выделяет метакогнитивный уровень (слой) опыта, т. е. «ментальные структуры, позволяющие осуществлять непроизвольную и произвольную регуляцию процесса переработки информации» [6, с. 226]. Развитие метакогнитивных структур, от которых зависит продуктивность интеллектуального функционирования, может осуществляться посредством обучения стратегиям контроля и регуляции познания, в частности обучения стратегиям иноязычного чтения.

Стратегический подход к чтению предполагает использование специальных стратегий чтения. В работах Н.Н. Сметанниковой, Г.В. Пранцовой, Е.С. Романичевой используется термин «стратегический под-

ход». Разработкой стратегий чтения занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи. Исследования Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевой, технология продуктивного чтения Е.В. Бунеевой и О.В. Чиндиловой, теория формирования читательской самостоятельности Н.Н. Светловской, стратегический подход к обучению чтению Н.Н. Сметанниковой, группы стратегий Л.А. Миловановой и других авторов включают в себя различные этапы (предтекстовый, текстовый и послетекстовый) и стратегии работы с текстом, а также предполагают самостоятельность читающего в организации своего чтения, «активную читательскую позицию по отношению к тексту и его автору» [7, с. 6]. Н.Н. Сметанникова определяет «стратегию чтения» как «путь и программу действий чтеца». «Стратегиями в самом общем виде называют закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности. <...> Первое условие отношения явления к стратегии – это наличие одинакового способа работы с материалом при изменении самого материала» [цит. по 8, с. 3]. Согласно Т. Ван Дейку, «стратегическая модель обработки связного текста подобна процессу выдвижения рабочих гипотез относительно структуры текста и значений его фрагментов, которые могут подтверждаться или отклоняться» [цит. по 9, с. 68].

Использование стратегий чтения включает в себя собственно знание стратегий (метапознание) и мотивацию к использованию этих стратегий [10]. Существует большое количество стратегий (около ста), но, как утверждают некоторые исследователи (W. Grabe, M. Pressley, K.R. Harris, N. Anderson, K. Lems), эффективный читатель отличается тем, что способен применять в процессе чтения комбинации стратегий. При этом не все составляющие этих комплексных стратегий обязательно должны

быть в области произвольной регуляции переработки информации. Количество стратегий, способствующих более полному пониманию и запоминанию текста, варьируется от 4-8 до 20-30. В одной из наиболее исчерпывающих монографий за последнее время, посвященных обучению чтению на иностранном языке, Уильям Грейб приводит следующие основные одиннадцать комбинаций стратегий (multiple-strategy approaches):

1. «Знаю – Хочу узнать – Узнал(а)» (Know-Want to know-Learned (KWL));
2. «Опыт – Текст – Связь» (Experience-Text-Relate (ETR));
3. «Вопрос – Ответ – Отклик» (Question-Answer-Response (QAR));
4. «Управляемое чтение и обдумывание» (Directed Reading and Thinking Activities (DRTA));
5. «Взаимное обучение» (Reciprocal Teaching);
6. «Совместное чтение» (Collaborative Strategic Reading (CSR));
7. «Стратегия самостоятельного объяснения» (Self-Explanation Reading Training (SERT));
8. «Прямое объяснение» (Direct Explanation);
9. «Диалог с автором» (Questioning the Author);
10. «Трансакционные стратегии» (Transactional Strategies Instruction (TSI));
11. «Концептуально-ориентированное чтение» (Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) [5, с. 244].

Рассмотрим эти стратегии с точки зрения возможности их применения в обучении переводческому чтению в дополнительном образовании.

1. Know – Want to know – Learned (KWL) («Знаю – Хочу узнать – Узнал(а)»). Эта стратегия широко известна и упоминается многими авторами (впервые D.M. Ogle (1986), Н.Н. Сметанникова, P. Ur, W. Grabe

и другие). Эта комплексная стратегия включает в себя актуализацию предыдущих знаний, прогнозирование, постановку целей, оценку информации, сопоставление информации в тексте и целей. На этапе предтекстовой работы, учащиеся узнают тему, автора текста (возможно, ключевые слова) и записывают в первый столбец таблицы то, что они знают по теме, во второй столбец – то, что они хотели бы узнать. После чтения они заполняют третий столбец, где указывают полученные знания, соотнося их со своими целями [11]. Эта стратегия может быть использована для чтения и перевода школьниками нехудожественных текстов, например, лингвострановедческого характера для работы с терминами и реалиями, развития языковой догадки. Такой вид работы повышает мотивацию учащихся, поскольку они могут осознанно определить свои цели при работе с текстом и оценить область приращения знаний.

2. Experience-Text-Relate (ETR) («Опыт – Текст – Связь»). Эта стратегия традиционно состоит из трех этапов. На первом, предтекстовом этапе, учитель организует обсуждение на английском языке опыта учащихся по указанной теме или главной идее текста, стимулирует учащихся делать предположения о структуре и содержании текста. На втором этапе учащиеся читают текст вслух или про себя, подтверждая или опровергая собственные предположения, выясняя с помощью учителя или дополнительных ресурсов сложные для понимания места. Третий, послетекстовый этап, пожалуй, самый важный, т.к. учащимся необходимо связать свой опыт с текстом в ходе организованной учителем дискуссии. Эта стратегия согласуется с современными требованиями к организации обучения по неродным языкам, согласно которому учащимся следует «отслеживать» свой лингвокультурный опыт общения с чужими лингвокультурами, сопоставлять этот

опыт с имеющимися у него знаниями и ощущениями, но не с оценками «плохо» – «хорошо» [12]. Кроме того, ученики совершенствуют свое умение использовать справочные материалы.

3. Question-Answer-Response (QAR) («Вопрос – Ответ – Отклик»). Используя этот подход, учитель тренирует учащихся отвечать на три типа вопросов: а) ответы на первый тип вопросов можно быстро найти в тексте, в ближайших предложениях, без перефразирования; б) ответы, которые нужно искать в тексте, но это потребует больше времени и усилий, т.к. они даны не напрямую; в) ответы, которые нельзя найти в тексте, для ответа нужно использовать имеющиеся у учеников знания и опыт. На следующем этапе, ответы на вопросы представляют собой комбинацию знаний и опыта учеников и информации из текста. Как отмечает У. Грейб, эта стратегия, развивающая умение учащихся эффективно отвечать на разные типы вопросов, доказала свою эффективность в исследованиях М. Прессли и В. Волошиной (M. Pressley, V. Woloshyn (1995) [5]. Переводческое чтение характеризуется комбинацией различных видов чтения, поэтому сформированное с помощью этой стратегии просмотровое и поисковое чтение можно отнести к важным компонентам содержания обучения. Благодаря вариативности содержания педагог дополнительного образования имеет возможность посвятить целое занятие работе с художественным или нехудожественным текстом согласно этой стратегии, требующей достаточно много времени и подготовки.

4. Directed Reading and Thinking Activities (DRTA) («Управляемое чтение и обдумывание»). Согласно этой стратегии, которая имеет некоторые вариации («чтение с остановками», «диалог с текстом»), ученики читают короткие фрагменты текста, делают предположения относительно разви-

тия сюжета и затем анализируют, подтвердились ли их предположения или нет. В соответствии с другим вариантом этой стратегии, после чтения каждого фрагмента, учащиеся останавливаются и задают вопросы на английском языке к прочитанному тексту. После прочтения следующего фрагмента они должны проанализировать, получили ли они ответ на свой вопрос, согласны с ним или нет. Эта стратегия развивает внимание, гибкость мыслительных процессов, умение строить предположения и анализировать смысл, структуру текста, свои познавательные результаты. Применение этой стратегии, с одной стороны, соответствует принципам коммуникативной методики (речевая направленность, ситуативность и др.), с другой стороны, развивает личностные качества учащихся. Эта стратегия творческого прочтения текста, «при котором читающий не только воссоздает ход мыслей автора, но и сравнивает, синтезирует прочитанное, принимает или отвергает основную мысль, реорганизует свою мысль или встает на новую точку зрения» [12, с. 233]. Стратегия «чтения с остановками» – одна из наиболее продуктивных для обучения переводческому чтению, т.к. во время остановок может быть организована работа учащихся с дополнительными источниками информации (разного вида словарями и справочниками, наглядными материалами, в том числе картами, схемами, инфографикой, ресурсами сети Интернет). Это ведет к лучшему пониманию текста, особенно таких явлений, вызывающих трудности для перевода, как термины, реалии, имена собственные.

В Студии художественного перевода МОУ ДО ПГО «Дом творчества детей и юношества № 2» применяется также стратегия «чтение с остановками», в процессе которой ученики творчески подходят к чтению и создают последовательные ил-

люстрации тех фрагментов, которые они прочитали. Таким образом, они лучше воспринимают и прогнозируют развитие сюжета, анализируют обстановку, внешний вид персонажей художественного произведения, видят противоречия и контролируют свое понимание текста, т.к. нуждаются в деталях для своих рисунков.

5. Reciprocal Teaching («Взаимное обучение»). Согласно этой стратегии, ученики сами руководят обсуждением прочитанного в небольших группах. Учитель помогает нескольким ученикам приобрести четыре основные умения, необходимые для обсуждения текста: обобщать, задавать вопросы, пояснять и делать предположения. Удостоверившись, что ученики владеют этими умениями, педагог поручает им организовать дискуссию по тексту в небольших группах. Эта стратегия реализуется на текстовом и послетекстовом этапах. В этой стратегии проявляется метакогнитивное познание учащихся, поскольку они должны не только осознать собственный процесс познания, но и организовать познавательный процесс других. Это стратегия стимулирует мотивацию учащихся, их умение задавать вопросы и адаптировать текст.

6. Collaborative Strategic Reading (CSR) («Совместное чтение») – широко известная комплексная стратегия, которая сочетает работу в группах и всем классом. Ученики в группах учатся активизировать свой предыдущий опыт и знания, делать прогнозы относительно содержания текста, следить за трудностями для понимания текста, обобщают текст, задают вопросы и пр. с использованием конкретных стратегий.

7. Self-Explanation Reading Training (SERT) («Стратегия самостоятельного объяснения»). Как указывает У. Грейб, эта комплексная стратегия – одна из новых разработок когнитивных психологов, изучающих влияние стратегий на понимание

текста в процессе чтения. В соответствии с этой стратегией, ученики самостоятельно объясняют, как и благодаря чему они понимают текст. Подобная работа с текстом требует большой подготовительной работы учителя и моральной готовности учащихся, вероятно, поэтому она показала результаты пока только в работе со студентами вуза и учениками старшей школы. Описание организации содержится в статье Т. О'Reilly, R.S. Taylor, D.S. McNamara. Обучение проводится в три основных этапа: вступление, демонстрация и практическое использование. На первом этапе ученики изучают объяснение и примеры самостоятельного объяснения. Учитель дает определение и примеры пяти узких стратегий чтения: мониторинг понимания текста, перефразирование, использование логики и здравого смысла, выдвижение предположений и умозаключений относительно подтекста. На этапе демонстрации ученики смотрят видео, на котором учащийся читает и объясняет свой процесс чтения и понимания текста. Просмотр видео проводится с остановками так, чтобы учитель и ученики в классе могли прокомментировать увиденное. На этапе практической деятельности учащиеся работают в парах, читают и комментируют объяснение. Затем они меняются ролями, при этом слушающий резюмирует текущий фрагмент [13]. Это достаточно сложная и трудоемкая стратегия развивает речь на иностранном языке и умение мобилизовать ресурсы своей памяти, концентрации внимания.

8. Direct Explanation («Прямое объяснение»). Учитель размышляет вслух во время чтения с использованием указанных выше узких стратегий. Эта стратегия схожа со стратегией комментированного чтения, которая используется, как правило, во время перечитывания текста, чтобы показать, каким мог бы быть наш диалог с автором, обеспечить «погружение» в текст и

«вычитывание» в нем автора. Применение этой стратегии требует высокого уровня мотивации, большой концентрации внимания учащихся, их меньшего вовлечения в деятельность, поэтому мало результативно на занятиях со школьниками в системе дополнительного образования.

9. Questioning the Author («Диалог с автором»). Согласно этой стратегии, учитель и учащиеся задают вопросы не к тексту, а к его автору, организуя, таким образом, обсуждение. Вопросы могут касаться стиля автора, критики его решений характеров и сюжета, его общего тона или пристрастности. Примеры таких вопросов приведены в монографии У. Грейба: «С какими трудностями могу я столкнуться во время чтения этого текста? Какова главная идея этого текста? Удалось ли автору ясно её донести? Как автор мог бы сделать идею текста более понятной? Какие примеры следовало бы ему привести? Дал ли сам автор ответ на поставленные им вопросы?» и другие. По мнению авторов технологии продуктивного чтения, «диалог с автором» и «комментированное чтение» – те стратегии чтения и анализа, которые обеспечивают наиболее полное восприятие и понимание текста. Во время такой работы над текстом происходит «вживание» учеников в автора, лучшее понимание стиля автора, его мотивов, сильных и слабых сторон, любимых приемов, что помогает лучше перевести текст, выбрать более точный синоним и подходящую грамматическую структуру. По нашему мнению, это одна из лучших стратегий для развития у школьников переводческого чтения художественных произведений, поскольку она позволяет встать на одну линию с автором, понять авторскую интерпретацию объективной действительности, его подтекст.

10. Transactional Strategies Instruction (TSI) («Трансакционные стратегии»). Обучение согласно этой стратегии, разрабо-

танной М. Прессли (M. Pressley) и его коллегами для использования в вузе и школе, начинается с небольших тренингов специальных стратегий. Педагог последовательно объясняет как, где и зачем нужно использовать те или иные стратегии. Ученики в группах осваивают эту стратегию, подражая действиям учителя.

11. Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) («Концептуально-ориентированное чтение»). Эта стратегия реализуется во время четырех этапов. Во-первых, погружение в тему посредством личного изучения, во-вторых, чтение и сбор информации по теме из различных источников. В-третьих, обучение стратегиям чтения, и, наконец, на последнем этапе ученики выполняют проектную работу по теме.

В процессе обучения школьников переводческому чтению степень понимания текста связана с объемом лексического активного и пассивного запаса, знания грамматических структур, знаний читателя по теме текста для чтения, психического состояния читателя, выбора стратегии чтения [14, с. 12]. Это значит, что предтекстовой работе следует уделить больше внимание, и она должна включать в себя снятие лексических и грамматических трудностей, эмоциональный настрой для чтения, задания для стимулирования мотивации к чтению. Очевидно, что обучение школьников иноязычному чтению с целью его дальнейшего перевода происходит в условиях несовершенного (недостаточного) владения иностранным языком. Следовательно, неизвестные лексические единицы должны быть семантизированы на предтекстовом этапе, а грамматические трудности разъяснены и отработаны заранее. Во время работы со стратегиями для лучшего понимания текста учителю также следует обращать внимание учащихся на новую лексику и сложные грамматические структуры. Исследователи в области обучения чтению

К. Лемс, Ли Д. Миллер, Т.М. Соро (K. Lems, L.D. Miller, T.M. Soro) замечают, что в ситуации иноязычного чтения учащиеся вынуждены запомнить огромное количество новой лексики, поэтому они нуждаются в специальных заданиях для пополнения словарного запаса: использование карточек со словами, регулярное использование словарей, метод использования ключевых слов. Понимание текста при чтении также может быть улучшено с помощью различных графических органайзеров информации, таких как семантические карты (граф, вершины которого соответствуют ключевым понятиям текста, а ребра задают отношения между ними), составление таблиц для регуляции процесса освоения лексики (метапознания) с помощью ранжирования ключевых слов по теме (например, составление таблицы из трех колонок, в которой первая заполняется ключевыми словами по теме, во второй ученик оценивает свое знание каждого слова от 0 – «не знаю» до 3 – «хорошо знаю», в третьей колонке учащийся снова оценивает знание этих слов после чтения). Ещё одна стратегия чтения на уровне абзаца и всего текста – создание диаграммы Венна (схематичное изображение всех возможных отношений различных, как правило, трех подмножеств универсального множества) [15].

Графическое оформление полученной из текста информации, увеличение количества правильно прочитанных слов или собственного лексического запаса очень мотивирует учащихся, как подчеркивается в монографии известного невропатолога и школьного учителя Джуди Уиллис (J. Willis). Это связано с тем, что в этом случае прогресс становится буквально видимым, и ученики испытывают чувство завершенности. Это помогает им, с одной стороны, легче переживать неудачи на пути к улучшению своих умений и навыков, а с другой стороны, испытывать удовольствие, по-

скольку осознание учащимися своего прогресса связано с дофаминовым ответом. Автор рекомендует для повышения мотивации использовать метакогнитивные стратегии, например, не только отмечать свои достижения, но и подробно описывать в таблице, что конкретно было сделано для этого (например, «дополнительное чтение с партнером») [16].

Рассмотрев методы организации чтения и работы с текстом различных авторов, мы приходим к выводу, что благодаря особым стратегиям у учащихся могут быть сформированы следующие знания и умения: расширение словарного запаса, совершенствование владения грамматическими структурами иностранного языка, элементы метакогнитивных способностей (анализ, постановка познавательных целей, оценка своих результатов, умение анализировать структуру и содержание текстов, делать прогнозы содержания текста), выделять ключевые слова, владение разными видами чтения, основы умения использовать справочные материалы, а также повышается мотивация к чтению и изучению иностранных языков. Навыки и умения, формируемые с помощью приведенных комплексных стратегий, образующих стратегический подход к иноязычному чтению, частично совпадают с компонентами содержания обучения переводческому чтению, но на более простом, базовом уровне, а также способствуют преодолению недостатков владения иностранным языком в школе. Это значит, что на этапе довузовского образования они могут быть использованы для обучения переводческому чтению. По опыту работы Студии художественного перевода (объединения в учреждении дополнительного образования), мы считаем, что наиболее эффективными являются следующие стратегии чтения и работы с лексикой: «Знаю – Хочу узнать – Узнал(а)»

(KWL), «Опыт – Текст – Связь» (ETR), «Вопрос – Ответ – Отклик» (QAR), «управляемое чтение и обдумывание», «чтение с остановками», «диалог с текстом», «диалог с автором», графическая организация информации при чтении.

Располагая такими мощными ресурсами, как время и возможность свободного личностного выбора учащимися своей деятельности, педагогу дополнительного образования необходимо определить содержание и формы организации образовательного процесса с учетом психологических особенностей своих учеников, их потребностей, возможностей, и, появивше-

гося сравнительно недавно, фактора доступности глобального знания и информации для каждого. Задачу формирования читателя, способного регулировать собственную познавательную деятельность, критично воспринимать информацию и эффективно работать с текстом в зависимости от ситуации и целей, сегодня можно назвать одной из наиболее актуальных. По нашему мнению, при обучении иноязычному чтению в рамках дополнительного образования как этапа довузовской подготовки учащихся эта задача может быть достигнута благодаря использованию стратегического подхода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бирюкова Ю.Н.** Интегративная модель обучения чтению как компоненту профессиональной деятельности переводчика (английский язык, специальность «Информатика и вычислительная техника»): дис... канд. пед. наук. 13.00.02. М.: РУДН, 2015. 243 с.

2. **Модестов В.С.** Художественный перевод: история, теория, практика: уч. пос. – М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 2006. 463 с. ISBN:5-7060-0072-7

3. **Бирюкова Ю.Н.** Принципы и содержание обучения переводческому чтению научных текстов будущих переводчиков в области информатики и информационных технологий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5-1(47). С. 34–41 ISSN: 1997-2911

4. **Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н.** Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 по иностранным языкам. Педагогические измерения. 2017. №3. С.95-118. ISSN: 2587-9375

5. **Grabe W.** Reading in a second language: moving from theory to practice. New York: Cambridge University Press, 2009. 485 p.

6. **Холодная М.А.** Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: уч. пос. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с. ISBN: 5-469-00128-8

7. **Бунеева Е.В., Чиндилова О.В.** Технология продуктивного чтения: её сущность и осо-

бенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста: учебное пособие. – М.: Баласс, 2014. 43 с.

8. **Пранцова Г.В., Романичева Е.С.** Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учеб. пособие. – 2 изд., испр. и доп. – М.: Форум- Инфра-М, 2015. 368 с. ISBN: 978-5-00091-072-6

9. **Сметанникова Н.Н.** Воспитание читателя в культуросоцидающей модели образования // Ст. в сб.: Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России / сост. В.Я. Аскарова. М.: МЦБС, 2007. С. 65-74.

10. **Tindale J.** Teaching Reading. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research, 2003. 62 p.

11. **Ogle D.M. K-W-L:** A teaching model that develops active reading of expository text // The Reading Teacher. International Reading Association Vol. 39 No.6 (Feb.,1986).PP. 564-570.

12. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. М.: Изд. «Академия», 2006. 336 с. ISBN: 5-7695-2443-X, 5-7695-2969-5

13. **O'Reilly T., Taylor R.S., McNamara D.S.** Classroom based reading strategy training: Self-explanation vs. reading control. In R. Sun & N. Miyake (Eds.), Proceedings of the 28th annual conference of the cognitive science society. 2006. PP. 1887–1892.

14. **Барышников Н.В.** Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский язык как второй иностранный, средняя школа): дис... д-ра пед. наук. 13.00.02. – Пятигорск, 1999. 530 с.

15. **Lems K., Miller L.D., Soro T.M.** Teaching reading to English language learners: insights from linguistics. Guilford Publications, 2009. 256 p.

16. **Willis J.** Teaching the brain to read: strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension. Association for Supervision and Curriculum Development, 2008. 194 p.

Leushina N.A. A strategic approach to teaching foreign language reading in supplementary education. The paper dwells on the possible use of reading strategies to teaching foreign language reading in supplementary education. The supplementary translation course for high school students is regarded as pre-university tutorial and aimed at improving their command of foreign languages and motivating them to receive a higher education. While reading complex texts, students often face some difficulties because of limited knowledge of grammar structures, lack of skimming and scanning reading skills, poor skills of finding and usage of logical connectors and keywords, problems with text structure analysis and others. A strategic approach to teaching foreign language reading can help students to solve these problems and develop metacognition, as well as to learn more about the profession of a translator. Multiple-strategy approaches before, during and after reading are analyzed in respect to their efficacy for teaching reading for translation.

A STRATEGIC APPROACH; TEACHING READING; METACOGNITION; PRE-UNIVERSITY EDUCATION; READING STRATEGIES; SUPPLEMENTARY EDUCATION

Citation: Leushina N.A. A strategic approach to teaching foreign language reading in supplementary education. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 61–71. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.8

Т.В. Овсянникова

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



ОВСЯННИКОВА Татьяна Владимовна – старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации отделения профессионального иностранного языка Института языка и литературы; Удмуртский государственный университет.

ул. Университетская, 1, г. Ижевск, 426034, Россия; e-mail: izhvita@mail.ru

OVSYANNIKOVA Tatiana V. – Udmurt State University;

426034, Universitetskaya Str. 1, Izhevsk, Russia; e-mail: izhvita@mail.ru

Рассматривается актуальность формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся в высшей школе. Приводятся фамилии отечественных авторов, внёсших значительный вклад в исследование проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Обосновывается значимость междисциплинарного подхода для создания методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в процессе обучения двум дисциплинам, лекционно-практическому курсу «Введение в межкультурную коммуникацию» и практике иностранного языка. Рассматриваются понятия упражнение, система, подсистема, комплекс, серия, цикл, группа упражнений в методике обучения иностранным языкам. Предлагается комплекс упражнений для реализации авторской методики, включающий в себя четыре типа упражнений: подготовительные упражнения; текстоцентрические упражнения; упражнения, организующие виртуальное межкультурное общение; рефлексивно-результатирующие упражнения. Перечисляются задачи, на выполнение которых направлен представленный комплекс упражнений. Уточняется понятие «кинотекст», представляющее собой особый тип текста, выполняющий коммуникативную функцию и обладающий универсальными текстовыми категориями. Приводятся примеры упражнений разных типов. Относящиеся к данному комплексу упражнения обладают следующими характеристиками: а) эвристические, б) интерактивные, в) эмоционально-смысловые, г) комплексные. Подробно описывается алгоритм работы с текстом в формате дебатов. Приводятся принципы, на которые опирается методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ; ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ; ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ; УПРАЖНЕНИЯ, ОРГАНИЗУЮЩИЕ ВИРТУАЛЬНОЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ; РЕФЛЕКСИВНО-РЕЗУЛЬТИРУЮЩИЕ УПРАЖНЕНИЯ; КИНОТЕКСТ; ФОРМАТЫ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ; ДЕБАТЫ

Ссылка при цитировании: Овсянникова Т.В. Комплекс упражнений для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на занятиях по иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 72–80. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.9

«Крушение иллюзий стабильности, переживаемое человечеством на протяжении всего XX века и продолжающееся в наше время, обращает к поиску «механизмов», способных вернуть нашему современнику ощущение целостности бытия, гармоничного сосуществования в системе «человек – мир» [1]. Поэтому для профилактики этнических конфликтов и гармонизации национальных и этнокультурных отношений одной из основных задач в российской системе образования является подготовка профессионалов, готовых к восприятию культуры и обычаев других стран и народов и способных к эффективной межкультурной коммуникации [2, 3]. Для эффективного общения представителей различных культур необходимо формировать межкультурную коммуникативную компетенцию обучающихся в высшей школе.

Отечественные и зарубежные авторы предлагают различные пути формирования межкультурной компетенции, которая играет существенную воспитательную роль в профилактике межкультурной напряженности. Что касается отечественных исследований, то примерами могут служить серьезные работы Г.В. Елизаровой [4], Т.В. Любовой [5], В.И. Наролиной [6, 7], Я.В. Садчиковой [8], П.В. Сысоева [9] (2001-2014 гг.) и других учёных.

Проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции неразрывно связана с обучением иноязычному общению. В наше время повышается значимость междисциплинарного подхода, который обеспечивает формирование у студентов комплексной, а не изолированной системы мировидения, представляемой отдельными учебными дисциплинами. В связи с этим, для формирования межкультурной коммуникативной компетенции в нашей работе мы предлагаем использовать ресурсы полипредметной дисциплины деятельностного типа «Ино-

странный язык», которая актуализирует элементы лекционно-практического курса «Введение в межкультурную коммуникацию». Наш исследовательский интерес заключается в создании и экспериментальной апробации методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции (МККК) студентов бакалавриата на междисциплинарной основе с помощью *комплекса упражнений* на занятиях по практике иностранного языка.

В современной методике обучение иностранным языкам часто рассматривается как непрерывная цепочка последовательно выполняемых упражнений. При этом упражнению являются одновременно и средством усвоения языкового материала, и средством овладения различными видами речевой деятельности [10].

И.Л. Бим определяет упражнение как единицу обучения, где единицы материала соотносятся с действиями обучающихся. Под упражнением она понимает любую форму взаимодействия преподавателя и обучающихся, опосредуемую учебным материалом (или обучающегося и учебника при самостоятельной работе), имеющую определённую структуру. Структура упражнения включает в себя постановку задачи, указание на пути её решения (опоры, ориентиры), её решение и контроль (самоконтроль) [11].

Некоторые методисты предлагают другие определения. Так, С.Ф. Шатилов считает, что упражнение – это «специально организованное в учебных условиях одно или многократное выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» [10].

Говоря об упражнениях, следует различать следующую иерархию понятий: *система, подсистема, комплекс, серия, цикл, группа* упражнений. Система упражнений для обучения иностранному языку обычно включает четыре *подсистемы* –

по числу видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). В каждую подсистему может входить комплекс упражнений для обучения частным умениям, например, комплекс упражнений для обучения диалогической речи. Комплекс упражнений содержит *серии* упражнений для обучения различным навыкам, которые, в свою очередь, могут включать ряд *циклов* для обучения, например, разным сторонам говорения. В цикл же могут входить *группы* упражнений для обучения конкретным языковым явлениям [12].

«Комплекс упражнений – совокупность упражнений, направленных на автоматизацию более или менее частных действий, либо на выполнение более или менее частных задач процесса усвоения материала» [13].

В настоящем исследовании, при разработке комплекса упражнений, мы исходили из коммуникативно-деятельностного подхода, который предусматривает «речевую направленность обучения, стимулирование речемыслительной активности, обеспечение индивидуализации, учет функциональности речи, создание ситуативности обучения, соблюдение принципа новизны и нешаблонности организации учебного процесса» [14].

Разработанный нами комплекс упражнений направлен на решение следующих задач:

1) снятие лексико-грамматических трудностей в условно-речевых упражнениях;

2) целенаправленное и систематическое употребление в речи явлений, связанных с межкультурной тематикой, формирование речевых навыков и умений в комплексных условно-речевых, устных и письменных, диалогических и монологических упражнениях, выполняемых в связи с разнообразными стимулами, имитирующими речевое общение;

3) правильное употребление изучаемых явлений в спонтанной диалогической и монологической речи по межкультурной тематике, совершенствование речевых навыков и умений в комплексных, подлинно речевых, контекстуальных (в связи с текстом) и ситуативных по реальным и воображаемым ситуациям, устных упражнениях;

4) формирование МККК.

При создании данного комплекса упражнений (см. табл. 1) мы частично использовали упражнения С.Ф. Шатилова для обучения устной речи [10].

Комплекс упражнений для реализации авторской методики содержит четыре типа сменяющих друг друга упражнений:

1. Подготовительные упражнения, соответствующие ориентировочному этапу формирования МККК, целью которых является пробуждение интереса к межкультурной тематике; осмысление, запоминание и употребление новой лексики, связанной с межкультурными реалиями, в монологической и диалогической речи с использованием опор.

2. Текстоцентрические упражнения, основанные на межкультурных текстах (интернет-текстах, кинотекстах) и относящиеся к подготовительному и деятельностному этапам формирования МККК, целью которых является обеспечение понимания ценности разнообразия культур и позиции посредника; при выполнении этих упражнений происходит формирование и совершенствование навыков и умений в чтении, аудировании, письме и говорении (монологическая и диалогическая речь).

3. Упражнения, организующие виртуальное межкультурное общение, также относящиеся к подготовительному и деятельностному этапам формирования МККК, целью которых является накопление опыта взаимодействия в позиции посредника, а также формирование навыков и умений межкультурного общения в

письме (электронная почта), в аудировании и говорении (Skype).

4. Рефлексивно-результатирующие упражнения, соответствующие оценочному этапу формирования МККК, целью которых является оценка виртуального межкультурного общения и параллельного изучения двух дисциплин (ВМКК и «Иностранный язык») и совершенствование навыков и умений письменной и устной монологической речи.

5. В нашей работе понятие «кино-текст», встречающееся в исследованиях, посвящённых кино, мы определяем вслед за Г.Г. Слышкиным и М.А. Ефремовой как «связное, цельное и завершённое сообще-

ние, выраженное при помощи вербальных (лингвистических) и невербальных (иколических и/или индексальных) знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителями» [15]. Таким образом, аудиовизуальный феномен «кинотекст» представляет собой особый тип текста, выполняющий коммуникативную функцию и обладающий универсальными текстовыми категориями, присущими художественным текстам.

Таблица 1

Комплекс упражнений по практике иностранного языка для формирования МККК студентов бакалавриата

Подготовительные упражнения

Упражнения, организующие виртуальное межкультурное общение

Текстоцентрические упражнения

Поиск информации в интернете (*интернет-текст*) – подготовка устных сообщений (*монологическая речь*). **И**

1 блок работы с *текстами* (*диалогическая речь*): *дебаты;*
интервью;
драматизация.

н
т
е
р

Поиск информации в интернете (*интернет-текст*) – подготовка устных сообщений (*монологическая речь*). **н**

е

Просмотр *фильма* (*кинотекст*) по межкультурной тематике – описание эпизода, обсуждение **т**

(*монологическая+диалогическая речь*). **-**

2 блок работы с *текстами* (*диалогическая речь*): *дебаты;*
интервью;
драматизация.

о
б
щ
е

Поиск информации в интернете – подготовка устных сообщений (*монологическая речь*). **н**

Просмотр *фильма* (*кинотекст*) по межкультурной тематике – описание эпизода, обсуждение **и**

(*монологическая+диалогическая речь*). **е**

3 блок работы с *текстами* (*диалогическая речь*): *дебаты;*
интервью;
драматизация.

н
а

Обсуждение *критических эпизодов* (*текст+кинотекст+интернет-текст*) – интегративное задание (*диалогическая+монологическая речь*). **ИЯ**

Рефлексивно-результатирующие упражнения

Подготовка *презентаций*.

Написание *сочинения и отчета*.

Приведённая выше таблица представляет все четыре типа комплекса упражнений формирования МККК в соответствии с авторской методикой.

1 тип упражнений, относящихся к ориентировочному этапу и пробуждающих интерес к межкультурной коммуникации, включает:

1) составление картины Европы глазами студентов (подбор лексических единиц в качестве культурных ассоциаций и составление микродиалогов с опорой на культурную карту Европы) [16];

2) написание списка характеристик национальных особенностей для 8 национальностей, выбирая по 8 из 48 предложенных, с последующим обсуждением (формирование навыков и умений оценивать, отбирать и группировать характеристики, представленные новой лексикой, в соответствии с собственной точкой зрения, выражать согласие или несогласие и приводить аргументы) [17];

3) проведение дискуссии на тему «Россия глазами иностранцев, достоинства и недостатки» (формирование навыков и умений монологической и диалогической речи с использованием опор);

4) дискуссия «Сходство и различие в представлении о России иностранцев, анализ причин», построенная на материалах из интернета и по свидетельству очевидцев (формирование умений высказать свою точку зрения с учётом сказанного собеседниками).

Приведём примеры упражнений 1 типа.

Getting interested in intercultural communication

• *The Cultural Map of Europe:*

Write cultural associations for every country you know on the map of Europe.

Compare your map with your partner's.

Which similarities and differences do you have?

Which cultural association of your partner do you like best?

Which one do you find the most unusual?

Ask your partner if he thinks the same. Let him explain why he thinks so. Answer your partner's questions about your cultural associations.

• *National characteristics:*

1. Translate the list of 48 national characteristics: 1) gloomy; 2) with a sense of humour; 3) excitable; 4) honest; 5) risk-taking; 6) swaggering, self-conceited; 7) serious; 8) diplomatic; 9) talkative; 10) slow; 11) timeserver; 12) weak of will; 13) without sense of humour; 14) quiet, calm; 15) sly, cunning; 16) emotional; 17) reliable; 18) trustworthy, loyal; 19) money-oriented; 20) collectivist; 21) wise; 22) understanding everything literally; 23) open; 24) shy; 25) well-bred; 26) irresponsible; 27) truthful; 28) fond of joke; 29) sociable; 30) hardworking; 31) conservative; 32) individualist; 33) loud; 34) ill-bred; 35) careful, caring; 36) extrovert; 37) skilful; 38) punctual; 39) resourceful; 40) reserved; 41) quick, smart; 42) polite; 43) saving time; 44) absentminded; 45) boring; 46) sophisticated; 47) strong-willed; 48) old-fashioned.

2. Take turns explaining the meaning of the national characteristics in your own words in English.

3. Write the list of national characteristics for 8 nationalities (Germans, British, Italians, Finns, Swedes, Americans, Spanish, Russians) choosing 8 characteristics out of 48. Compare your lists with your partner's. Comment on the lists you produced and justify your choice by giving facts and examples. Let your partner respond with one or two arguments supporting your point of view or opposing it.

Упражнения 2 типа, основанные на межкультурных текстах, включают четыре группы упражнений:

1) поиск информации в интернете (интернет-текст) для подготовки устных сообщений (формирование навыков и умений монологической речи);

2) работа с текстами в форматах дебатов, интервью или драматизации (формирование навыков и умений диалогической речи);

3) просмотр фильмов по межкультурной тематике (кинотекст) с подготовкой описания эпизода и последующим обсуждением (совершенствование навыков и умений монологической и диалогической речи);

4) обсуждение критических эпизодов (текст + кинотекст) (совершенствование навыков и умений диалогической и монологической речи).

Рассмотрим вторую группу упражнений, которая занимает половину учебного времени на реализацию авторской методики и представлена тремя блоками: работа с текстами по межкультурной тематике в форматах дебатов, интервью и драматизации. Чтобы студенты лучше усвоили межкультурный материал, их нужно вовлечь в различные виды коммуникативной деятельности. Поэтому предлагаемая методика опирается на интегрированный подход, где говорение включается в занятия по чтению и письму для получения необходимой практики в устной коммуникации. Поскольку аудирование является естественным дополнением любой практики говорения, добавляя возможность говорить на любом занятии по чтению или письму, мы позволяем студентам тренировать это умение в трёх видах речевой деятельности. Такая интеграция имеет явные преимущества: она добавляет разнообразия, вовлекая в деятельность различное количество студентов, и создаёт возможности для взаимодействия, фокусируясь на рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности.

Остановимся подробнее на работе с текстом в формате дебатов.

Pre-reading exercise

- *The Why Game* (игра «Почему?»):

Просмотрите утверждения, представленные ниже, выберите одно, и когда подойдёт Ваша очередь, встаньте перед группой и выскажите своё мнение.

1. Homework is a waste of time.
2. Laziness is good.
3. We should not give money to beggars.

4. Television is better than books. ... etc.

E.g.: «I believe laziness is good.»

Другие студенты выкрикивают «Почему?» на каждый ответ, который Вы даёте, пока, в конце концов, Вы не будете знать, что сказать. Ваша цель – дать самое большое количество ответов. Та же самая процедура повторяется несколько раз с другими студентами, пока не провозглашается победитель, давший самое большое количество ответов.

While-reading exercise

- Read the text «Money doesn't mean happiness» to get the gist.

After-reading exercises

- Найдите подходящий эквивалент на русском языке для следующих слов и фраз из оригинального текста.

1. *an estimated worth* <> 2. *to break into something* <> 3. *to have come a long way* <> 4. *with a straight face* <> 5. *in reference to* <> 6. *to fascinate* <> 7. *expressions relating to (money)* <> 8. *not to be able to afford something* <> 9. *to have money on somebody* <> 10. *not for any price* <> 11. *to withstand the test of inflation* <> 12. *she counts every kopek* <> 13. *further back into time* <> 14. *the teasing comment* <> 15. *to lose something through one's own foolishness* <> 16. *to be swindled out of something*.

- Найдите подходящие эквиваленты для следующих идиом и пословиц и проиллюстрируйте их примерами.

«Не в деньгах счастье» («А в их количестве»). <> *Это мне не по карману.* <> *Он при деньгах.* <> *любой ценой* <> *ни за какие деньги* <> *Он дрожит над каждой копейкой.* <> *Она считает каждую копейку.* <> *без копейки в кармане* <> *без гроша в кармане* <> *гроша ломаного не стоит* <> *богатенький Буратино* <> [18].

- Ознакомьтесь с фразами для участия в дебатах [19].

Opening a speech

Today I am going to talk to you about...

First of all, ...

To begin with, ...

Linking points

Let me now come to my first point ...

Secondly, .../ In the second place ...

Moreover, ...

Besides, ...

Furthermore, ...

The most important point, however, is ...

Finishing

(But), above all, ...

Finally, .../ Lastly, ...

In conclusion, ...

To sum up, ...

Statements of a personal viewpoint

I firmly believe ...

Personally I think ...

As far as I am concerned I think that ...

In my opinion ...

Statements of a general viewpoint

It has often been said that ...

There some who claim that ...

Many are convinced ...

The general opinion is that ...

• *Чтение для участия в дебатах*

1. Прочитайте текст (*scanning*), обращая внимание на противоречия в трактовке проблемы. На этом этапе ничего не пишете.

2. Образуйте пары и обсудите проблему с партнёром. Пусть один из вас приводит аргументы в защиту проблемы, тогда как другой приводит аргументы «против». Вы должны подкреплять свои аргументы идеями из текста.

3. Прочитайте статью снова (*scanning*), чтобы найти полезные выражения и дополнительные идеи для подтверждения своей точки зрения. Запишите ключевые

слова, которые вам понадобятся или нарисуйте схему (*mind map*). Пример схемы приведен на рис. 1.

4. Разделитесь на две группы (*за* и *против*) и примите участие в групповых дебатах, опираясь на идеи из текста. Проиллюстрируйте тему, используя информацию личного характера [20].

Приведённые нами условно-речевые и речевые, устные и письменные, монологические и диалогические, имитирующие речевое общение и подлинно речевые упражнения направлены на формирование МККК во всех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме). Как рецептивные (аудирование, чтение), так и продуктивные (говорение, письмо) виды речевой деятельности интегрируются в учебный процесс на основе методического принципа взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

Относящиеся к данному комплексу упражнения обладают следующими характеристиками: а) эвристические (активизируют мыслительные процессы); б) интерактивные (предполагают активные действия обучающихся, направленные на взаимодействие в режимах парной и групповой работы: диалоги (интервью), дебаты, драматизация и т. д.); в) эмоционально-смысловые (активизируют интуитивное понимание, догадку в различных жизненных ситуациях); г) комплексные (содержат сочетание навыков, например одновременное развитие разговорных навыков и навыков понимания речи на слух).

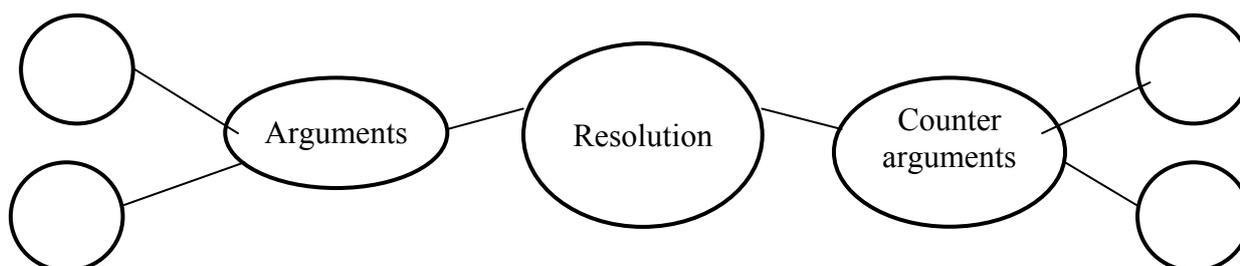


Рис. 1. Пример ментальной схемы для обсуждения проблемы

Таким образом, авторская методика, нацеленная на формирование иноязычной МККК студентов бакалавриата и опирающаяся на принцип межкультурно-коммуникативной направленности обучения, принцип междисциплинарной скоординированности обучения, принцип отказа от шаблонности при организации учебного

процесса, принцип чередования форматов работы с текстами (драматизация, дебаты, интервью), принцип творческой активности обучающихся, принцип единства группового и индивидуального обучения, принцип сочетания педагогического управления и самостоятельности обучающихся, реализуется в описанном выше комплексе упражнений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Щербакова А.И.** Художественное образование как инструмент творческого созидания нового пространства культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 2(46). С. 123–131. ISSN: 1997-0803
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обр.: 14.07.14).
3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 «Туризм». [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/100400b.pdf> (дата обр.: 03.08.2014).
4. **Елизарова Г.В.** Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2001. – 371 с.
5. **Любова Т.В.** Реализация аксиологического подхода в процессе развития межкультурной компетенции студентов вуза : на примере изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2009. – 202 с.
6. **Наролина В.И.** Развивающий эффект процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности специалиста // Высшее образование сегодня. 2008. № 5 С. 23–25. ISSN: 1726-667X
7. **Наролина В.И.** Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации // Высшее образование в России. 2009. № 1 С. 124–128. ISSN: 0869-3617
8. **Садчикова Я.В.** Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе : дис.... канд. пед. наук : 13.00.08. – Пенза, 2009. – 181 с.
9. **Сысоев П.В.** Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 4(28). С. 184–202. ISSN: 1999-6195 eISSN: 2311-3235
10. **Ариян М.А., Шамо́в А.Н.** Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шамо́в. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 224 с. ISBN 978-5-9765-2788-1
11. **Артемьева О.А., Макеева М.Н., Мильруд Р.П.** Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации: моногр. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с. ISBN: 5-8265-0357-2
12. **Скрипникова Т.И.** Теоретические основы методики обучения иностранным языкам. [Электронный ресурс]: учебно-метод. пос. / Дальневосточный фед. университет, Школа педагогики; [авт.-сост. Т.И. Скрипникова]. – Электрон. Дан. – Владивосток: Дальневосточный фед. ун-т, 2017. – Режим доступа: <http://uss.dvfu.ru/>
13. **Походзей Г.В.** Комплекс упражнений по развитию иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 130–133. ISSN: 2079-8717
14. **Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 187 с. ISBN 5-09-001029-3
15. **Слышкин Г.Г.** Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г.Г. Слышкин

кин, М. А. Ефремова. – М.: Водолей Publishers, 2004. – 153 с.

16. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие – Москва: Слово/ Slovo, 2008. – 264 с.

17. **Льюис Ричард Д.** Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: Пер. с англ. – Москва : Дело, 1999. – 440 с.

18. **Почебут Л.Г.** Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и

кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005 – 281 с.

19. **Рыбушкина С.В.** Дебаты: формат Линкольна-Дугласа: уч. пос. / Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехн. ун-та, 2013. – 54 с.

20. **Yun Zhang** Reading to Speak: Integrating Oral Communication Skills // English Teaching Forum, Vol. 47, №1, 2009, P. 32-34.

Ovsyannikova T.V. Exercises for building intercultural communicative competence of bachelors in foreign language classes. The paper considers the necessity of developing the intercultural communicative competence of university students. Russian authors who made a significant contribution to the study of intercultural communicative competence are considered. The article proves the importance of interdisciplinary approach for creating a methodology of developing the intercultural communicative competence of undergraduate students in the process of teaching two disciplines: introduction to intercultural communication and the foreign language. The terms of exercise, system, subsystem, complex, series, cycle, group of exercises in the methodology of teaching foreign languages are considered. A number of exercises for the implementation of the author's methodology is proposed. It includes four types of exercises: preparatory exercises; text-centric exercises; exercises organizing virtual intercultural communication; reflexive result exercises. The tasks of the exercises are listed. The concept of «film text» is presented, which is a special type of text performing a communicative function and has universal textual categories. The examples of exercises of different types are given. The exercises have heuristic, interactive, emotionally-semantic, multipurpose characteristics. The algorithm for working with the text in the format of debate is described in detail. The principles on which intercultural communicative competence of undergraduate students is based are analyzed.

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE; PREPARATORY EXERCISES; TEXT-CENTRIC EXERCISES; EXERCISES, ORGANIZING VIRTUAL INTERCULTURAL COMMUNICATION; REFLEXIVE RESULT EXERCISES; FILM TEXT; FORMATS OF WORKING WITH TEXTS; DEBATES

Citation: Ovsyannikova T.V. Exercises for building intercultural communicative competence of bachelors in foreign language classes. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 72–80. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.9

Е.Ю. Токарева

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕТОДИКА АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



ТОКАРЕВА Елена Юрьевна – магистрант кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: alenuska2@mail.ru

TOKAREVA Elena Yu. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: alenuska2@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению идеи предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в системе высшего профессионального образования и анализу разрабатываемых в методической науке новых концепций и подходов профессионально-ориентированного обучения, с учетом их влияния на мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Активизация учебной деятельности всегда являлась одной из первоочередных задач обучения в целом и, в особенности, обучения студентов неязыковых специальностей иностранным языкам. Это обуславливает актуальность данной работы. Автор рассматривает примеры появляющихся в российской высшей школе подходов и моделей реализации междисциплинарных связей в преподавании профильных дисциплин и иностранного языка и оценивает их эффективность с точки зрения активизации изучения иностранного языка студентами технических специальностей. Методология CLIL сравнивается с методологиями Английский язык для специальных целей (ESP) и Английский язык как средство обучения (EMI). Рассматривается опыт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и других вузов по созданию CLIL-курсов.

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; CLIL; АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ; АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ; МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ; ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТАНДЕМЫ; ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ; ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Ссылка при цитировании: Токарева Е.Ю. Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 81–88. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.10

В настоящее время высоко ценятся специалисты, владеющие одним или несколькими иностранными языками, как в плане повседневного общения, так и в профессиональной сфере. Такая потребность обусловлена стремительным процессом глобализа-

ции общества. Последнее десятилетие в европейских странах получило активное развитие интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам или предметно-языковое интегрированное обучение. В российских вузах данная

методика еще только начинает свой путь и стремится занять свое заслуженное место в учебных программах лучших образовательных учреждений. Предметно-языковое интегрированное обучение является одним из эффективных способов установления междисциплинарных связей и успешно готовит будущего специалиста к иноязычному профессиональному общению.

Одним из главных преимуществ, выдвигаемых сторонниками такого подхода, является возрастание мотивации студентов в результате участия в подобных программах. Поскольку мотивация является одной из наиболее влиятельных индивидуальных переменных, когда речь заходит об обучении, предполагается, что преимущества данного подхода очевидны. Тем не менее, существует недостаточно исследований, которые подтверждают различия в мотивации при сравнении традиционного обучения английскому языку как иностранному языку и в рамках предметно-языкового интегрированного обучения.

В качестве основных задач исследования были следующие:

1) рассмотреть теоретические аспекты разрабатываемых в российской науке подходов в рамках предметно-языкового интегрированного обучения;

2) проанализировать практическое применение данной методики в российском образовании;

3) рассмотреть влияние подхода предметно-языкового интегрированного обучения на процесс преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей.

Выделяют три наиболее распространенных интегрированных предметно-языковых подхода:

- ESP (English for specific purposes / Английский для специальных целей);

- CLIL (Content and language integrated learning / предметно-языковое интегрированное обучение);

- EMI (English as Medium of Instruction / Английский как средство обучения).

Некоторые исследователи отдают предпочтение CLIL, заменяя им широко известный в методике обучения иностранному языку термин ESP. Кроме того, терминологическую картину осложняет существующее в методике вузовского образования понятие EMI. Все три терминологических понятия используются в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка, в котором могут в разной степени сочетаться собственно лингвистические и сугубо специальные содержательные аспекты. В связи с близостью трех указанных методических категорий возникает необходимость их разграничения [1, с. 163–166].

Английский язык для специальных целей (ESP) представляет собой «функциональную разновидность языка, которая способствует успешному и адекватному коммуникативному акту специалистов различных предметных областей» [2, с. 33].

Согласно исследованиям, проведенным А. Dudley-Evans, изучение английского языка в рамках подхода ESP включает подготовку к изучению определенной дисциплины, метод погружения в дисциплину и углубленный курс [3, с. 158]. Основная задача программы ESP заключается в формировании языковой компетенции студентов. Обучение нацелено на совершенствование иноязычных коммуникативных умений, оценивается уровень владения терминологией, особенностями грамматики и дискурса, используемых в профессиональной сфере.

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) было разработано группой ученых европейских вузов, среди которых можно отметить следующих: David Marsh, Do Coyle, Oliver Meyer, Victor Pavon и др. Данная методика подразумевает «предметно-языковое интегрированное обучение», которое относится к любой сфокусирован-

ной на двух предметах образовательной программе [4, 5, 6, 7, 8, 9]. При этом иностранный или второй язык обучающихся, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство обучения дисциплине [10].

На первый взгляд, кажется, что CLIL не имеет принципиальных отличий от прочих схожих методик. На самом же деле данный подход работает в одной плоскости с языковым компонентом и профессионально-ориентированным содержанием профильной дисциплины, не выделяя более важную из двух составляющих.

Западные преподаватели, которые были одними из первых, внедривших подход CLIL в свою практику, в своих статьях уделяли особое внимание возрастанию мотивации обеих сторон: как преподавателя иностранного языка, так и обучающегося [11]. Некоторые студенты характеризуют CLIL как «инвестицию в развитие своей личности», особо отмечают возможность изучать новые дисциплины, не задумываясь о языке.

Большое внимание в рамках данной методики уделяется когнитивному концепту, который основан на создании эффективной обучающей среды, внутри которой у студентов активизируется развитие познавательных способностей. Внедрение CLIL, по мнению В. Павона, требует серьезных изменений компетенции и самого преподавателя, работающего на основе принципов данного подхода [11, 12, 13, 14].

Английский как основной язык обучения (EMI) активно применяется во всем мире в форме ряда моделей, таких как *theme-based courses*, *linked courses*, *sheltered subject matter instruction*, и др. [15].

Theme-based courses (тематические курсы) являются тематически-ориентированными курсами, реализуемыми на иностранном языке преподавателем-лингвистом, от которого не требуются знания по

специальным предметам. Данная модель EMI включает в содержание различные темы профильных предметов. Такой подход служит инструментом интеграции языка в содержание профильного курса, не перегружая студентов предметным содержанием в ущерб языковым аспектам. Этот курс фокусируется на развитии навыков устной речи в рамках профессиональной, культурной и учебно-познавательной сфер общения, овладении профессиональной терминологией и научной лексикой, развитии навыков чтения специальной и научной литературы с целью извлечения значимой для студента информации.

Linked courses (взаимосвязанные курсы) являются вариантом предметно-языкового интегрированного обучения, в рамках которого профильные дисциплины реализуются на иностранном языке. Главное отличие данной модели в целях обучения, которые охватывают языковые навыки для преподавателя языка и понятийно-концептуальные аспекты – для преподавателя предмета.

Sheltered subject-matter instruction (преподавание специального контента на адаптированном английском языке) – это еще одна разновидность профильного курса на иностранном языке, интегрированного в содержание профессионального образования и нацеленного на освоение профильного предмета на иностранном языке. Данная модель успешно реализуется в группах студентов, где обучаются студенты-иностранцы, которые знают иностранный язык хуже основного контингента студентов, и которых необходимо довести до общего уровня путем использования адаптированных, или упрощенных языковых моделей. Реализация курса может осуществляться преподавателем-предметником с уровнем знания иностранного языка не ниже B2 (шкала CEFR), реже преподавателем языка, имеющим дополнительное об-

разование в определенной предметной области. Для обучения в рамках данной модели требуется определенный уровень иноязычной языковой компетенции у студентов, так как приоритетным направлением здесь является профессионально-ориентированная составляющая, а не языковые явления.

Были разработаны следующие способы реализации и внедрения подходов и моделей междисциплинарной интеграции:

1. Создание междисциплинарных педагогических тандемов и кластеров (*опыт Томского политехнического университета*).

2. Педагогическая система поддержки языкового обучения на занятиях по профессиональным дисциплинам (*опыт Казанского федерального университета, Ижевского государственного технического университета им. М.Т. Калашникова*).

3. Педагогическая система поддержки предметного обучения на занятиях по иностранным языкам (*опыт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ)*).

4. Формирование междисциплинарных тем и проектов года (*опыт СПбПУ Петра Великого*) [16].

5. Разработка профильного курса на иностранном языке, интегрированного в содержание профильного образования (*опыт СПбПУ Петра Великого*).

Рассмотрим особенности каждого из представленных подходов. В первом акцентируется внимание на содержании обучения, разработке средств обучения, повышении качества преподавания и эффективности обучения студентов профессиональному языку. В результате работы таких тандемов были созданы совместные учебно-методические комплексы по профессиональному языку. Свою эффективность доказали следующие виды взаимодействия преподавательского состава:

1) преподаватели кафедр иностранного языка имели доступ к практическим занятиям по профильным дисциплинам, за счет чего было достигнуто полноценное ознакомление с содержанием курса;

2) преподаватели с профилирующей кафедры разрабатывают учебно-методическое обеспечение курса совместно с преподавателями иностранного языка, принимая во внимание специализацию выпускника;

3) на протяжении всего обучения обеспечивается постоянный контакт с преподавателями профильных дисциплин при работе с лексической частью курса и подборе профессионально-ориентированной литературы для студентов.

Казанский федеральный университет имеет опыт интеграции математических дисциплин, а также родного и иностранного языков. Особенность данной программы заключается в билингвальном обучении конкретной учебной дисциплине посредством иностранного и родного языков и формировании билингвальной предметной компетенции по учебной дисциплине. Были достигнуты ожидаемые результаты, а именно иностранный язык использовался наряду с родным в качестве средства познавательной деятельности по усвоению профессиональных знаний в образовательном процессе подготовки будущих специалистов.

Иная модель, заключающаяся в поддержке предметного обучения на занятиях по иностранному языку, реализуется в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (автор – Е.К. Вдовина). В рамках этой модели иностранный язык изучается на основе предметно-ориентированных учебных материалов в курсе «введение в специальность». В рассматриваемой модели отмечается более высокий уровень мотивации, заинтересованности со стороны студентов в усвоении иностранного языка [16, с. 50]. Здесь же наглядно поясняется необходимость ус-

воения иностранного языка: для понимания и обсуждения профессионально значимых тем и проблем на иностранном языке, полноценного участия в дискуссии [17].

В СПбПУ Петра Великого реализуется еще один межкафедральный проект «Формирование междисциплинарных тем и проектов года». Был реализован экспериментальный проект «Междисциплинарное проектирование в рамках дидактической триады: ЭОС (Экспертные обучающие системы) + Введение в теоретическую дисциплину (подготовка к курсам «Теория вероятностей. Базы данных») + Иностранный язык».

Дисциплина второго курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» в данном проекте нацелена на введение терминологии теоретических дисциплин, изучаемых на следующем курсе, на английском языке. При этом подходе значительно активизировался процесс обучения иностранного языка, возрос интерес к профессиональной терминологии на иностранном языке. Также отмечается удовлетворение студентов своими достижениями в использовании иностранного языка как способа коммуникации в бытовых ситуациях. Особо отмечается преодоление психологического барьера в использовании иностранного языка в устной речи [16]. Проект получил положительные оценки со стороны студентов.

В рамках Института промышленного менеджмента, экономики и торговли СПбПУ Петра Великого также реализуется программа «Международный бизнес» на английском языке. В группах присутствуют как иностранные, так и русские студенты. Дисциплины в рамках этой программы преподаются на английском языке. Так же занятия по английскому языку являются профессионально-ориентированными. Особое внимание уделялось знанию иностранного языка у преподавателей-предметников и у абитуриентов при поступлении.

Необходимость проведения лекций в формате ЕМІ оказалась реальной проблемой для обеих сторон: лекторов и студентов, так как не были достаточно развиты иноязычные языковые компетенции. В то время как профессорам приходилось повторять свой английский на специально организованных лингвистических курсах, студенты также должны были быть готовы к лекциям по профильным дисциплинам на английском языке.

Анализ литературы показал, что нет готовых решений или универсальных рекомендаций по преодолению многочисленных трудностей на пути к реализации формата ЕМІ в высшей школе. Проблемы заключаются в недостаточном уровне владения английским языком студентами и преподавателями для предоставления и понимания лекций на английском языке так же эффективно, как и на их родном языке; трудности в поиске путей эффективного сотрудничества преподавателей иностранных языков и преподавателей специальных дисциплин в целях разработки учебных материалов и улучшения знания английского языка, как студентами, так и преподавателями [18].

Был проведен опрос в форме анонимного анкетирования (анкета составлена автором) студентов данной программы 2 и 3 курса обучения в формате ЕМІ на предмет выявления влияния данной методики на развитие иноязычной компетенции. Студентам предлагалась анкета из 11 вопросов.

По результатам тестирования среди студентов курса, 71% опрошенных дали положительную оценку иноязычному курсу. 15% опрошенных недовольны программой из-за сложности восприятия профильных дисциплин на иностранном языке. Остальные студенты затрудняются ответить, так как обучаются недостаточно долго для оценки программы.

53% студентов отмечают полноценное овладение профильными предметами на английском языке без использования русскоязычной литературы. 41% опрошенных чувствует необходимость в использовании отечественных учебных материалов при подготовке к экзаменам и зачетам.

87% студентов заявили, что предметно-языковое интегрированное обучение способствует активизации процесса обучения иностранного языка, отмечая, что уровень владения языком растет с каждым курсом программы. 11% опрошенных не замечают влияния данной методики на своем уровне знания иностранного языка. При этом 93% студентов чувствуют необходимость в совершенствовании иноязычной компетенции. 76% студентов отмечают, что участие в семинарах на английском языке способствует преодолению психологического барьера в использовании иностранного языка в речи.

По результатам опроса, 46% респондентов основным мотивирующим фактором считают возможность общения на английском языке за границей; 32% полагают, что английский язык пригодится им в будущей работе; 11% студентов хотят улучшить свои знания; 6% опрошенных нравится английский язык, что обусловлено внутренней мотивацией; для 5% студентов основными мотивирующими факторами являются получение зачета и сдача экзамена.

Кроме того, по результатам опроса было выявлено изменение мотивации студентов с учетом времени. А именно, 61% респондентов в средней школе не придавали достаточного значения иностранному языку и относились к предмету как к обязательной дисциплине. Основой мотивации в данном случае было получение положительной оценки. Мотивация изменилась после полугода обучения по рассматриваемой программе. Поэтому 80% студентов хотят продолжать изучать английский язык после 3 курса, а некоторые, с высокой

внутренней мотивацией, готовы изучать его всю жизнь. В то же время 5,4% студентов не хотели бы изучать английский язык. Низкая мотивация или ее отсутствие объясняется разными причинами: английский язык не понадобится в будущей работе; большая загруженность другими предметами; достаточно имеющихся знаний; предпочтение отдают другому иностранному языку.

Таким образом, опрос выявил преобладание факторов внешней мотивации, а именно, возможность использования своих знаний и коммуникативных навыков для общения, как в широком смысле, так и в будущей профессиональной деятельности. Результаты опроса также подтверждают предположение автора, что применение методики предметно-языкового интегрированного обучения стимулирует студентов к изучению иностранного языка.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что технологии предметно-языкового интегрированного обучения способствуют активизации процесса овладения иноязычными компетенциями на основе активной интеграции иностранного языка с процессом обучения профессионально значимым дисциплинам. Студенты, уже имея представление об основных понятиях предмета, поскольку он является частью учебного плана, легче воспринимают его на иностранном языке. Это снижает неуверенность в использовании средств иностранного языка для передачи содержания и профессионального мнения. Кроме того, внимание учащихся отвлекается от проблем, связанных с боязнью допустить языковые ошибки, поскольку их основные усилия направлены на предметное содержание дисциплины.

Для формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей важно предоставить им возможность мыслить на иностранном языке,

решать какие-либо проблемы, порождающие мысль на иностранном языке, который выступает в своей прямой функции формирования и формулирования этих мыслей. При этом обязательным условием коммуникации является использование научных терминов по их специальности.

Применение предметно-языкового интегрированного обучения является целесообразным при обучении студентов технических и экономических направлений, поскольку для них изучение иностранного языка часто не является приоритетным: «целью чтения студентов неязыковых специальностей выступает не столько языковой материал, сколько информация, содержащаяся в нем» [19, с. 63]. Именно поэтому использование формата предметно-языкового интегрированного обучения для студентов неязыковых направлений представляется одним из факторов, повышающих их мотивацию и стимулирующих учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, предметно-языковое интегрированное обучение при систематическом использовании способствует в значительной мере повышению мотивации как основного механизма активизации процесса обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей университетов, поскольку их внимание непроизвольно удерживается на интересном, новом и содержательном языковом материале. Профессионально-ориентированная тематика занятий отвечает познавательным потребностям студентов и приводит к активному усвоению новых знаний. У них вырабатывается умение контактировать в деловой среде на неродном языке по вопросам своей компетенции. При этом значительно повышается уровень подготовки студентов по иностранному языку на неязыковых факультетах, что, в свою очередь, повышает конкурентоспособность будущего специалиста в современных условиях жесткой конкуренции на рынке труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Попова Н.В., Иовлева В.И.** Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // Ст. в сб.: Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования, мат-лы междунар. школы-конф. 27–30 марта 2017 г., СПб., Изд-во СПбПУ, – 2017.426с. ISBN: 978-5-7422-5661-8
2. Лингвистический энциклопедический словарь /гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: 2002. – 709 с.
3. **Dudley-Evans, A. and A.M. St. John,** *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998. – 301 p.
4. CLIL: Content and Language Integrated Learning/ Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 173p.
5. **Marsh D.** *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential.* – Cambridge University Press 2002. – 552 p.
6. **Marsh D.** *The Emergence of CLIL in Europe 1958-2002.* In E. Kärkkäinen, J. Haynes; T. Lauttamus (Eds.), *Studia Linguistica et Literaria Septentrionalia. Studies presented to Heikki Nyyssönes.* University of Oulu, Finland, 2002, p. 205–225.
7. **Marsh D.** *Language Awareness and CLIL.* In J. Cenoz; N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language*, 2nd edition, Volume 6. New York: Springer Science and Business Media LLC, 2007, p. 233- 246.
8. **Marsh, D.** *Take your brain on a language workout, Learning English, The Guardian Weekly*, 2010, (15.01.10), 4.
9. **Marsh D.; Mehisto P.; Wolff D.; Frigols M.J.** *The European Framework for CLIL Teacher Education.* Graz: European Centre for Modern Languages, 2010.

10. **Coyle, D.** Content and language integrated learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 182 p.

11. **Pavón V.; Ellison Maria.** Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). LINGVARVMARENA—Vol. 4 – ANO 2013, p.65–78

12. **Pavón V.; Ellison Maria.** Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Report. Public Services Contract EACEA/2007/3995/2. Brussels: European Commission.

13. **Клец Т.Е.** К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 30. С. 83-89.

14. **Pavón V.** The introduction of Multilingual Teaching in Andalusia: Heading towards a Newly Proposed Methodology. Journal of Border Educational Research, 2010, 8/1: 31-42.

15. **Duenas M. (2003).** A Description of Prototype Models for Content-Based Language Instruction in Higher Education. (<http://www.public>

actions.ub.edu/revistes/bells12/PDF/art04.pdf - Access Date: 18.01.2016).

16. **Халыпина Л.П.** Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т.6. № 20. С.46-52. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.5

17. **Вдовина Е.К.** Предметно-языковая интеграция: английский язык как дополнительный язык обучения в неязыковом вузе // Гуманитарный вестник. 2015. № 4(30). С.7. eISSN: 2306-8477

18. **Khalyapina L., Popova N., Kogan M.** Professionally-oriented content and language integrated learning (CLIL) course in higher education perspective. ICERI 2017 Proceedings: 10th International Conference of Education, Research and Innovation. 16th-18th November, 2017. Seville, SPAIN. P. 1103-1112.

19. **Дашкина А.И., Фёдорова А.Я.** Преимущества предметно-языкового интегрированного обучения и групповой работы при подготовке студентов экономических специальностей к экзамену по иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т.6. №20. С.62-71. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.7

Tokareva E.Yu. Content and language integrated learning (CLIL) as an intensification methodology of foreign language learning. The article is devoted to the realization of the idea of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the system of higher professional education and analysis of new concepts and approaches developed in methodological sphere, taking into account their influence on students' motivation for learning a foreign language. The intensification of educational activities has always been one of the primary objectives of learning in general and, in particular, teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. The author considers examples of approaches and models emerging in the Russian higher school for establishing interdisciplinary connections in teaching professional disciplines and foreign languages and evaluates their effectiveness in terms of enhancing the study of a foreign language by students of technical specialties. English for Specific Purposes (ESP) and English as Medium of Instruction (EMI) methodologies are compared to CLIL. The experience of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University is considered along with that of other universities in Russia.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING; CLIL; ESP; EMI; INTERDISCIPLINARY LINKS; PEDAGOGICAL TANDEMS; INCREASING STUDENTS MOTIVATION; FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

Citation: Tokareva E.Yu. Content and language integrated learning (CLIL) as an intensification methodology of foreign language learning. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 81–88. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.10

Т.Н. Птицына

ФАКТОРЫ И МОДЕЛИ ОСВОЕНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (SLA) В РУССКОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИИ



ПТИЦЫНА Татьяна Николаевна – старший преподаватель Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: tanya.ptitsina@yandex.ru

PTITSYNA Tatyana N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: tanya.ptitsina@yandex.ru

Статья посвящена обзору ряда факторов и моделей организации учебного материала, которые мы рекомендуем учитывать в процессе освоения испанского языка как иностранного в аудитории русскоговорящих студентов. Обозначая признаваемые факторы и существующие в современной практике модели освоения иностранного языка, мы останавливаемся на лексико-контекстуальном факторе, обусловленном лексическим классом глагола и структурой высказывания (структуры Подлежащее+Сказуемое, Сказуемое+Подлежащее), и грамматическом факторе, который учитывает принципы Универсальной грамматики Хомского, что актуально при формировании интерактивных речевых навыков на начальном этапе освоения испанского языка. Здесь же мы делаем акцент на необходимости баланса между эксплицитной и имплицитной моделями освоения языка в зависимости от практических целей обучения (лексико-грамматическая или коммуникативная), а также учитываем мониторинговую модель – комплекс мероприятий на развитие способности объективного анализа испанских конструкций – как непременно в комбинации выбираемых педагогом моделей.

НЕАККУЗАТИВНЫЕ И АНЕРГЕЙТИНГОВЫЕ ГЛАГОЛЫ; СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПАРАМЕТР; ПРОСОДИЧЕСКИЙ ПАРАМЕТР; PRO-DROP ПАРАМЕТР; ИНТЕРАКТИВНЫЙ ЯЗЫК; ЭКСПЛИЦИТНАЯ И ИМПЛИЦИТНАЯ МОДЕЛЬ; РЕПРОДУКТИВНАЯ И КОНТРОЛИРУЮЩАЯ СПОСОБНОСТЬ

Ссылка при цитировании: Птицына Т.Н. Факторы и модели освоения испанского языка как иностранного (SLA) в русскоговорящей аудитории // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 89–96. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.11

Настоящая статья посвящена обзору ряда факторов и моделей организации учебного материала, которые мы рекомендуем учитывать в процессе освоения испанского языка как иностранного в аудитории русскоговорящих студентов.

Исследования процесса самостоятельного освоения испанского языка как иностранного носителями русского языка, а именно, развития чувствительности к точной интерпретации и различению формата сочетания Подлежащее-Сказуемое (ПС) от

формата сочетания Сказуемое-Подлежащее (СП) в структуре текста показывают, что порядок слов испанских непереходных конструкций, особенно формат ПС или СП, обуславливается двумя факторами: лексическим классом глагола и самой структурой высказывания. Взаимодействие этих факторов трудно уловить, тем более что нарушение порядка слов считается не грамматической ошибкой, а прагматической аномалией.

Одним из факторов, влияющих на порядок слов в испанских конструкциях, является класс глагола [1]. Предлагается считать, что непереходные глаголы группируются по двум классам: неаккузативные и анергейтинговые глаголы. Если неаккузативным глаголам (например: прибывать..., появляться..., входить...) присущ внутренний страдательный аргумент или тема в позиции прямого дополнения, то анергейтинговые глаголы (чихать..., кричать..., танцевать...) обладают внешним агентивным аргументом в функции подлежащего.

Рассмотрение проблемы под таким ракурсом дало импульс многим работам по синтаксической диагностике данного параметра в различных языках. Исследования этого явления в испаноязычной среде фокусируются на существующем порядке слов в структурах. Как отмечают Хэтчер [2] (1956), Контрерас [3] (1976) и Сунер [4] (1982) в испанском языке выделяются так называемые «презентативные» глаголы, которые обуславливают формат сочетания СП в нейтральных или неподготовленных контекстах. «Презентативные» глаголы вводят подлежащее в дискурс, и называются неаккузативными глаголами. И наоборот, нейтральный порядок слов в сочетаниях с анергейтинговыми глаголами в дискурсе представлен в формате ПС. Пример 1.1 показывает структуру нейтрального порядка для конструкции с неаккузативным глаголом, а пример 1.2 – нейтральный

порядок для конструкций с анергейтинговым глаголом.

1.1. Llegó mi nieto. – Прибыл мой внук.

1.2. Mi nieto gritó. – Мой внук закричал.

Так как такие же глаголы существуют и в русском языке, сочетания с ними, в отличие, скажем от английского языка, могут иметь такие же форматы, как и в испанском.

Вторым фактором, обуславливающим порядок слов в соответствующих испанских конструкциях, является структура фрейм-текста [5]. Информационно-важные элементы (т. е. вновь вводимая в дискурс информация) в испанском языке располагаются в финальных позициях предложения, то есть имеют синтаксическую зависимость. В русском же языке вновь вводимая информация может акцентироваться как синтаксически, так и фонетически, например: на вопрос «Кто звонил, пока меня не было?» возможны следующие ответы:

2.1. Исп.: Llamó tu hermana. – Звонила твоя сестра.

2.2. Русск.: Звонила твоя сестра. Сестра твоя звонила. Твоя сестра звонила. Твоя звонила сестра.

Мы видим, что подлежащее выделено просодически [6] в обоих примерах, но в испанском языке важна синтаксическая позиция выделяемого элемента. Поэтому студентам, изучающим испанский язык, следует помнить, что акцент на информационно-важные элементы в испанском предложении реализуется синтаксически (просодический и синтаксический параметры).

В случае, если информационно-важным элементом является глагол, подлежащее в сочетаниях с неаккузативными и анергейтинговыми глаголами занимает позицию перед сказуемым в испанском языке. Таким образом, возможные конструкции ответов с неаккузативными и анергейтинговыми глаголами на вопрос: «Что с Сюзанной?» будут следующими:

3.1. (Susana) salió – (Сюзанна) ушла.

3.2. (Susana) estornudó. – (Сюзанна) чихнула.

Так как оба языка (испанский и русский) допускают структуры с нулевым подлежащим, ответы могут содержать только глаголы. Следуя теории Хомского [7] об Универсальной грамматике, такой структуре присваивают положительный *pro-drop* параметр (+*pro-drop*).

С точки зрения теории Универсальной грамматики Хомского освоение грамматики изучаемого иностранного языка зависит от параметров предварительной «установки». Например, в нашем контексте присутствует такой параметр, как *pro-drop*, который определяет необходимость наличия подлежащего для построения грамматически правильного предложения. Данный параметр имеет два значения: *положительное* (+*pro-drop*), и в этом случае необязательно наличие подлежащего, и *отрицательное* (-*pro-drop*), и в этом случае наличие подлежащего обязательно. Таким образом, и в испанском (3.1. Salíó. 3.2. Estornudó), и в русском (3.1. Ушла. 3.2. Чихнула) языках структуры без подлежащего абсолютно верны грамматически. Русскоговорящим студентам, осваивающим испанский язык, следует только идентифицировать этот +*pro-drop* параметр и с его учетом произвести «установки» процесса освоения испанского языка. Теория утверждает, что как только все параметры устанавливаются правильно, считается, что студент освоил иностранный язык. Основным недостатком в практике применения теории Универсальной грамматики является игнорирование психологических процессов, сопровождающих процесс освоения иностранного языка. Теория Универсальной грамматики фокусируется на факте установки параметров, а не том, каким образом эти параметры устанавливаются.

Наряду с синтаксическим параметром существует и контрастивный параметр, который определяется как отрицание или подтверждение презупозиции, введенной предыдущим высказыванием. Эксплицитные и имплицитные отрицательные тэги ассоциируются с контрастивным параметром. Как и в испанском, в русском языке возможно использование обоих параметров сочетания ПС и СП.

4.1. JUAN gritó (no Pedro). – Хуан закричал, (не Педро)

4.2. Gritó JUAN (no Pedro). – Закричал Хуан, (не Педро).

В испанском и русском языках вариант 4.1. интерпретируется как имеющий контрастивно выделенное подлежащее, хотя параметр формата ПС считается неоднозначным без фрейм-текста. В то же время, оба примера могут интерпретироваться как имеющие либо контрастивное ударение, либо информационно-выделенное подлежащее (при ответе на вопрос: «Кто кричал?»).

Грамматические факторы, которые следует учитывать в освоении испанского языка, рассматриваются нами с точки зрения все той же Универсальной грамматики в рамках Минималисткой Программы Хомского. Универсальная грамматика выступает как внутренний специальный массив знания лингвистических принципов и параметров, общих для всех натуральных языков. Значения параметров подлежат фиксации на основании лингвистического опыта. Правила Универсальной грамматики применяются в процессе освоения как родного, так и иностранного языка (SLA), хотя ее роль в рамках SLA достаточно противоречива отчасти из-за различных результатов по овладению иностранным языком, достигаемых студентами. Существуют высказывания, что некоторые студенты осваивают иностранный язык либо без применения принципов Универсальной грамматики [8], либо применяют

их частично [9], либо полностью согласовывают процесс освоения с этими принципами [10]. Мы придерживаемся мнения, что принципы Универсальной грамматики следует учитывать при освоении испанского языка, и разделяем тезис о том, что точная лексическая идентификация является такой областью знания, где воспринимаемая доступная информация, лежащая на поверхности, не полностью указывает и определяет то, что следует осваивать студентам. Следовательно, успех в освоении испанского языка заключается в применении принципов Универсальной грамматики в части классификации параметров для учета их при построении структур испанского языка.

Исследователь Гершенсон [11] представляет систему SLA под названием Конструкционизм, которая включает в себя три этапа процесса освоения испанского языка:

– начальный этап, который характеризуется переносом существующих грамматических конструкций из родного языка в изучаемый;

– промежуточный этап: недостаточная осведомленность в морфологических характеристиках и, как следствие, ступенчатое освоение конструкций испанского языка из-за их вариативности и неопределенности;

– финальный этап: практически свободное владение, но с возможными остаточными неопределенностями из-за неполного овладения периферийным лексиконным и морфологией испанского языка.

Другими словами, «интерактивный язык» студента, изучаемого испанский язык, всегда базируется на принципах Универсальной грамматики, но начало освоения языка должно всегда строиться на грамматических структурах родного языка. При наступлении промежуточного этапа следует постепенно вводить аутентичные параметры изучаемого языка, конструкцию за конструкцией. Данный этап характеризуется неустойчивостью функционирования в иноязычной среде из-за

недостаточного владения лексикой изучаемого языка. И, наконец, самые продвинутые студенты могут достигать уровня носителя языка, и, как отмечает Гершенсон, несовершенство грамматики на этой стадии обусловлено проблемой семантических замещений конкретных лексических единиц.

Современная практика расширяет спектр и детализирует этапы освоения иностранного языка, ориентируя студентов на минимальные сроки и фокусируя их когнитивную деятельность на языковых компетенциях, которые соответствуют каждому этапу. Систему этапов (таблица 1) освоения иностранного языка можно представить следующим образом:

- предрепродукционный этап;
- этап ранней репродукции;
- этап речевой активизации;
- переходный этап;
- продвинутый этап.

Как мы видим, данная система, являясь линейной горизонтальной перспективой, обладает параметром глубинного проникновения, т. е. обозначает последовательное углубление в языковую среду и формирование навыков коммуникации SLA, расширяя модель *конструкционализма* уже известной классификацией Блума (таблица 2), которая определяет уровни таксономии, начиная с заданий по воспроизводству изученной информации (начальный уровень) и заканчивая заданиями по предсказанию и распознаванию речевых ситуаций (продвинутый уровень).

Стивен Крашен [13] в теории SLA делает различие между осознанным изучением (эксплицитная модель) и неосознанным освоением (имплицитная модель) иностранного языка и утверждает, что только последнее является непременным условием беглого владения языком. Его подход в различиях результатов освоения и изучения основывается на соответствующем различии имплицитного и эксплицитного лингвистического знания.

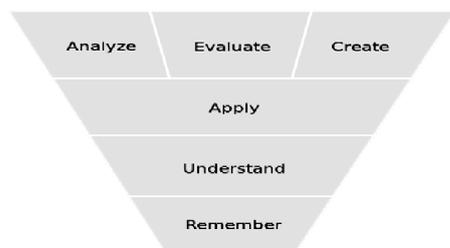
Таблица 1

Система этапов освоения иностранного языка

этап	характеристика этапа	длительность	коммуникативные компетенции [12]
Предрепродукционный	Минимальная рецептивность Отсутствие вербализации Односложность в ответах Задержки и паузы в высказываниях	0–6 месяцев	выполнение команд и ответы на вопросы, например: покажите... очертите... Где...? У кого...?
Ранней репродукции	Ограниченная рецептивность Одно или двусложные ответы Использование ключевых слов и заученных выражений Простая грамматика	6 месяцев–1 год	Да/Нет ответы Ответы на альтернативные вопросы Кто...? Что...? Сколько...?
Речевой активизации	Хорошая рецептивность Построение простых предложений Наличие грамматических и фонетических ошибок Сложность в понимании шуток	1–3 года	Почему...? Как...? Объясните... Простые развернутые ответы
Переходный	Отличная рецептивность В основном грамматически правильная речь	3–5 лет	Что будет, если...? Почему, как Вы думаете,...? Монологические высказывания
Продвинутый	Свободное владение языком	5–7 лет	Каково Ваше мнение... Перескажите...

Таблица 2

КЛАССИФИКАЦИЯ БЛУМА



Система этапов SLA

Начальный, горизонтальный уровень: Анализ – Оценка – Реплика. Глубинное, проникновение: Применение – Понимание – Запоминание

Студенты получают имплицитное знание, обрабатывая «установочную» информацию без осознанного разбора осваиваемых форм и структур. С другой стороны, студенты получают эксплицитные знания в процессе осознанной обработки, которая имеет цель определения структурных правил языка. Различие между имплицитным освоением родного языка и комплексным, имплицитно-эксплицитным подходом к освоению иностранного языка является одним из аналитических направлений для исследования причин ограниченного успеха в освоении иностранного языка по сравнению с безграничными возможностями в освоении родного языка.

Если С. Крашен считает, что необходимо различать два процесса при обучении иностранному языку: процесс освоения и процесс изучения в качестве основного элемента Мониторинговой модели, и что процесс освоения осуществляется через случайное «подхватывание» языка, как это делают дети, становясь носителями родного языка, то с другой стороны, процесс изучения языка – это осознанная и намеренная работа по заучиванию характеристик языка, как это делается на традиционных аудиторных занятиях.

Авторы Белосток и Смит [14], в свою очередь, выделяют еще два элемента, характеризующих процесс формирования и использования навыков иностранного и структур «интерактивного» языка. Они утверждают, что концепция «интерактивного» языка должна учитывать различие между двумя вполне определенными способностями в работе с языком. Во-первых, знание грамматических структур иностранного языка и умение объективно анализировать изучаемый язык на основе этого знания, что они назвали «репродуктивными способностями». Во-вторых, способность использовать свои знания иностранного языка в условиях временного ограничения и органи-

зовывать точный ответ на иностранном языке, что они назвали «контролирующими способностями». Исследователи отмечают, что иностранцы зачастую имеют более высокий уровень репродуктивных способностей по сравнению с носителями языка, но всё же уступают носителям в организации языкового контроля.

В заключение следует указать, что наряду с вышеперечисленными, существует множество теорий и гипотез развития различных моделей процесса SLA [15]:

- Модель освоения и изучения (Acquisition and Learning);
- Установочная модель (Input);
- Интерактивная модель (Interactive);
- Респондентная модель (Output);
- Конкурентный подход (Competitive);
- Модель коннекционализма (Connectionalism and SLA);
- Сравнительная модель (Noticing);
- Адаптивная модель (Processability);
- Модель автоматизма (Automaticity);
- Декларативно-процедурная модель (Declarative/procedural);
- Модель меморализации (Memory and SLA)

Все они тесно связаны с такими дисциплинами, как лингвистика, социолингвистика, психология, неврология и методика, и могут в своем большинстве уходить корнями в любую из перечисленных здесь наук. Каждая из теорий освещает процесс освоения иностранного языка со своей стороны, поэтому ни одна из них не получила широкого применения в процессе SLA, хотя мы считаем, что нельзя пренебрегать данными разработками, и взвешенное использование каждой модели в комплексе приемов в процессе обучения испанскому языку не может не быть полезным и результативным в рамках любого этапа освоения испанского языка: от предрепродукционного до продвинутого.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Птицына Т.Н.** Второй язык: объективный анализ деятельности студентов, изучающих иностранный язык, в рамках теории «освоение второго иностранного языка» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. №4(18). С.104-109. ISSN: 2227-8591
2. **Hatcher A.G.**,1956: *Theme and underlying question: two studies of Spanish word order. Word 12*, Supplement 3, 1–52. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.lingref.com/cpp/ws/s3/paper1534.pdf> (дата обращения 28. 08.2014)
3. **Contreras H.**,1976: *A theory of word order with special reference to Spanish*. Amsterdam: North-Holland. [Электронный ресурс] – режим доступа – (http://books.google.ru/books/about/A_Theory_of_Word_Order_with_Special_Refere.html?id=_RpZAAAAMAAJ&redir_esc=y) (дата обращения 01.09.2014)
4. **Suñer, M.**,1982: *Syntax and semantics of Spanish presentational sentence types*. Washington, DC: Georgetown University Press. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://uva.doc.uva.es/bitstream/10324/107/1/TESIS34-091211.pdf> (дата обр. 28.08.2014)
5. **Tammy Jandrey Hertel**: *Lexical and discourse factors in the second language acquisition of Spanish word order*. [Электронный ресурс] – режим доступа – (<http://slr.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/4/273>)
6. **Zubizarreta, M.L.** *Prosody, focus, and word order*. Cambridge, MA: MIT Press., 1998. [Эл. ресурс] – режим доступа – http://dornsife.usc.edu/assets/sites/295/docs/Phrasal_Stress_Focus_and_Syntax.pdf (дата обр.14.08.2014)
7. **Chomsky, N.** *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press., 1995. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.twirpx.com/file/111754/>
8. **Clahsen, H. and Muysken, P.**,1986: The availability of universal grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 93–119. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.ircs.upenn.edu/download/techreports/1995/95-20.pdf>
9. **Ritchie, W.**,1983: Universal grammar and second language acquisition. In Rogers, D. and Sloboda, J., editors, *The acquisition of symbolic skills*. New York: Plenum Press, 473–83. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.mpi.nl/departments/language-acquisition/publications>
10. **Flynn, S. and Martohardjono, G.**,1994: Mapping from the initial state to the final state: the separation of niversal principles and language specific properties. In Lust, B., Whitman, J. and Kornfilt, J., editors, *Syntactic theory and first language acquisition: crosslinguistic perspectives. Vol. 1: Phrase structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 319–35. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://web.mit.edu/linguistics/people/faculty/flynn/publications.html>
11. **Herschensohn, J.**,2000: *The second time around: minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.indiana.edu/~dsls/BardoviHarligStringer2013%20AttritionLexicon.pdf>
12. **Jane D. Hill and Cynthia L. Björk**: *Classroom Instruction That Works with English Language Learners Participant's Workbook (ASCD/McREL book, 2008)*. [Эл.ресурс] – дост. – http://www.avaxhm.com/ebooks/eLearning_book/languages/ClassroomInstructionEnglish.html
13. **Krashen, S.**: *Second Language Acquisition, Theory, Applications, and Some Conjectures*, Cambridge University Press, 1982. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.sdkrashen.com/>
14. **Bialystok, Sharwood-Smith M.** *Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition /Applied Linguistics*, 1985. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://research.baycrest.org/ebialystok>
15. **Menezes, V.** *Second Language Acquisition: Reconciling Theories*, Open Journal of Applied Sciences, 2013, 3, 404-412 [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.scirp.org/journal/ojapps>

Ptitsyna T.N. Spanish second language acquisition factors and learning models applied in the Russian-speaking audience. This article is aimed at giving a brief overview of several factors and learning models that are likely to be under the consideration of each educator in the process of Spanish language acquisition by their Russian-speaking students. Among vast variety of models, such as Acquisition and Learning model, Input model, Interactive model, Output model, Competitive and Connectionalism, and others that have recently been emphasized by scholars, we are highlighting those that are worth applying in the Russian-speaking audience. Though we are aware that no each model is all-sufficient and the process of teaching has to be viewed as a combination of approaches addressing advantages and disadvantages of the latter, we are confident that considering of lexical and contextual, and grammar factors within explicit and implicit, and monitoring models in Spanish language acquisition in interactive mode has been proved to be beneficial to the ultimate goal of learning.

NONACCUSATIVE AND UNERGATING VERBS; SYNTAX PARAMETER; PROSODIC PARAMETER; PRO-DROP FACTOR; UNIVERSAL GRAMMAR; INTERACTIVE LANGUAGE; EXPLICIT AND IMPLICIT MODEL; REPRODUCTIVE AND CONTROLLING ABILITY

Citation: Ptitsyna T.N. Spanish second language acquisition factors and learning models applied in the Russian-speaking audience. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 89–96. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.11

Вузовская практика

Higher education practice

Е.К. Маранцман

**РЕЦЕНЗИЯ НА УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ А.П. ВАЛИЦКОЙ
«ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ»**



МАРАНЦМАН Елена Константиновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования и художественного развития ребенка Института детства; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
наб. реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, 191186, Россия; e-mail: elena.marantsman@mail.ru

MARANTSMAN Elena K. – The Herzen State Pedagogical University of Russia. 48, Moika embankment, St. Petersburg, 191186, Russia; e-mail: elena.marantsman@mail.ru

Рецензия на книгу Алисы Петровны Валицкой «Теория образования в контексте современности» содержит краткое описание и анализ её основных глав.

Автор статьи предваряет рецензию вступительным словом о личных качествах и юбилейных датах в научно-профессиональной деятельности доктора философских наук, члена-корреспондента РАО. Недавний личный юбилей автора книги А.П. Валицкой перекликается с 25-летием её членства в Российской академии образования.

АЛИСА ПЕТРОВНА ВАЛИЦКАЯ; РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ; ЧЛЕН-КОРРЕСПОНДЕНТ РАО; КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ; ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ссылка при цитировании: Маранцман Е.К. Рецензия на учебное пособие А.П. Валицкой «Теория образования в контексте современности» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 98–101. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.12

Начиная разговор о книге А.П. Валицкой «Теория образования в контексте современности», невозможно обойти молчанием удивительную личность её автора.

Имя Алисы Петровны Валицкой – советского и российского искусствоведа, культуролога, доктора философских наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования – широко известно в научном и культурно-образовательном пространстве нашей страны.

Любознательный читатель легко отыщет в Интернет-пространстве научную биографию руководителя научно-педаго-

гической школы – А.П. Валицкой,* а также списки её многочисленных наград, званий и разнообразных научных и педагогических регалий.

Для автора этих строк Алиса Петровна, прежде всего, – УЧИТЕЛЬ!

В реалиях сегодняшнего времени не столь много осталось коллег, которым можно позвонить на День Учителя не по долгу профессионального братства, а по самой глубинной сути! Алиса Петровна – учитель учителей!

* <https://www.herzen.spb.ru/main/activity/science/1215421405/1215426471/>

Чувство бесконечного восхищения масштабом её личности и жизнелюбия вызывает уже сам факт такого плодотворного и преданного Служения делу Учителства: почти полвека преподавательской работы и четверть века в статусе члена-корреспондента Российской академии образования по Отделению философии образования и теоретической педагогики.

И в настоящее время профессор А.П. Валицкая читает современным магистрантам РГПУ им. А.И. Герцена *«Методику освоения языков культуры в начальной школе»* по своей авторской концепции.*

Культуротворческая концепция образования, созданная и реализованная Алисой Петровной на практике в российских школах, удивительный педагогический феномен, который, к сожалению, еще недостаточно понят и оценен нашим педагогическим сообществом. В предлагаемой концепции органично связаны все школьные дисциплины, которые рассматриваются с точки зрения культуры. Именно такой ракурс проблем нужен педагогике сегодня! Это подробно и пошагово описано в ряде научных работ Алисы Петровны [1], [2], [3].

Представим более подробно состоящую из семи глав новую книгу А.П. Валицкой **«Теория образования в контексте современности»**.

Привлекает внимание и вызывает профессиональный интерес, прежде всего, её название! В российской традиции, образование понимается как «целенаправленный процесс воспитания и обучения индивидуума в его личных интересах, интересах общества, интересах государства» в широком смысле [4, с. 212]. В узком же – как «совокупность знаний, полученных как результат обучения» [1, с. 213]. А.П. Валицкая рассматривает образование более широко, соединяя философские, социо-

культурные и личностные (психологические) парадигмы образовательного процесса в единую структуру. Такое образование становится стереоскопичным, и может выступать моделью жизни. По мнению А.П. Валицкой, каждый взгляд – философский, социологический, культурологический, психологический, педагогический является основой образования, заложен в его сути. Проблемы образования становятся вопросами, решение которых ищут все эти науки.

Такое объемное рассмотрение образования позволило А.П. Валицкой содержательно выстроить все компоненты философского дискурса – от европейской философии XX века, современной российской философии образования до структуры познавательных способностей.

Во второй главе рассматривается генезис образования в системе культуры. Определение образования как компонента культуры, взгляд на него как культурный феномен, абсолютно естественно приводит автора пособия к глубокому раскрытию сущности культурно-исторической парадигмы образования. А.П. Валицкая подчеркивает, что «одно только рациональное знание фактов, событий, имен и ситуаций мировой культуры – несостоятельно в становлении поликультурного сознания личности» [2, с. 36].

В третьей главе книги автор размышляет над вопросами взаимосвязей образования и общества с точки зрения социальной природы образовательных систем. Здесь отметим оригинальную модель социализации личности, предложенную А.П. Валицкой: «... тоталитарная – где социум предъявляет жесткие требования к личности; рыночная (именуемая «свободной»), где личность погружена в ситуацию выбора, в тех условиях, которые заданы идеей успеха), третья модель, назовем ее условно гуманитарной (культуротворческой), основа-

* <https://atlas.herzen.spb.ru/teacher.php?id=134>

на на принципах ...понимания современных социокультурных процессов и своей нравственной позиции, своего места в мире» [5, с. 59].

В четвертой главе «Аксиосфера культуры и образование» рассматриваются ценностные структуры образования, где автор подробно описывает механизмы наследования нравственно-эстетических констант в образовательном процессе и в целом в истории образования.

Пятая глава «Знание в образовательном модуле» посвящена рассмотрению различных сторон знания – морфологии, подробному описанию учебной стороны знания, раскрытию понятий «картина мира» и «образ мира». В этой главе А.П. Валицкая справедливо отмечает, что «задача вузовского преподавателя состоит не столько в изложении (объяснении) предмета..., сколько в том, чтобы помочь студенту понять современный мир и самого себя: философия – не самоцель, а способ понимания» [5, с. 94].

Особое внимание необходимо уделить шестой главе книги, где раскрываются проблемы диалога субъектов образования. И главным в этой части пособия становится описание нового типа школы – культуротворческой, где вместо термина «развитие» употребляется «становление». И это меняет все! Снимается «агрессивно-волюнтаристский смысл формирующей воли учителя» [5, с. 134]. Предлагаемый подход к образованию позволяет А.П. Валицкой заботиться о междисциплинарной интеграции разных предметов, основой которой является «Человек» – его становление, его жизнь в обществе и с самим собой! Здесь нельзя не отметить главенствующую роль изучения художественной литературы, которая позволяет не только разобраться в современности, но и выбрать тех собеседников, которые нужны человеку сегодня и всегда. И, одна из главных

проблем сегодняшнего мира – одиночество – уходит. Человек становится творцом своей жизни!

Подводя итог своим размышлениям, А.П. Валицкая пишет: «Цель образования – становление личности, ... единство образовательного пространства России, ... приоритетность и опережающее развитие педагогического образования, ... региональный компонент, вариативность программ и маршрутов...» [5, с. 162].

Несомненную ценность имеет принцип приоритетности и опережающего развития педагогического образования, права образовательных учреждений «на самостоятельное конструирование образовательных программ» [5, с. 162].

В данном контексте встает особенно остро общекультурная и методическая компетентность современного учителя. Уход от рецептурной методики преподавания предметов к философскому обобщению не только целей педагогической деятельности, но и широкого взгляда на мир любящими ученика, умными глазами Учителя – вот путь развития современного образования.

Учебное пособие А.П. Валицкой может быть рекомендовано для чтения и изучения самому широкому кругу читателей – профессиональным педагогам, студентам высшей школы. Несомненно, самыми заинтересованными читателями этой книги могут стать учителя, преподаватели широкого круга гуманитарных дисциплин.

Остается только сожалеть о том, что книга, изданная по решению Бюро Северо-западного отделения РАО в Центре научно-информационных технологий "Астерион", вышла скромным тиражом. Хочется надеяться, что содержание представленной книги получит дальнейшее развитие, будет продолжено и дополнено многочисленными учениками-единомышленниками её автора – Алисы Петровны Валицкой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Валицкая А.П.** Культуротворческая миссия школы в процессах демократизации общества. // Диалоги об образовании. Российский и шведский опыт. / глав. ред. Х.К. Остер, отв.ред. А.П. Валицкая, Л.М. Мосолова. – СПб.: Лань, 1999.
2. **Валицкая А.П.** Новая школа России : Культуротворческая модель / монография: СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 146 с.
3. **Валицкая А.П.** Образ России в национальном самосознании и образовательной практике / ст. в сб.: Образ России. – РГПУ им. А.И. Герцена, факультет философии человека, кафедра эстетики и этики. СПб.: Изд-во: Пневма, 2009. С. 6–22. ISBN: 978-5-901151-12-8
4. **Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка, М.: Издательство «Азъ», 1992. – 437 с.
5. **Валицкая А.П.** Теория образования в контексте современности. Теория образования в контексте современности: учебное пособие / СПб.: Астерион, 2014. – 167 с. ISBN: 978-5-00045-090-1

Marantsman E.A. Review of A.P. Valitskaya's manual «Theory of Education in the Context of Modernity». A review of the book "Theory of Education in the Context of Modernity" by Alisa Petrovna Valitskaya contains a brief description and analysis of its main chapters. The author of the review presents an introductory statement on the Doctor of Philosophy, corresponding member of the Russian Academy of Education, A.P. Valitskaya's personal qualities and anniversary dates in her scientific and professional work. The recent personal jubilee of the author of the book, Alisa P. Valitskaya, echoes with the 25th anniversary of her membership in the Russian Academy of Education (RAE).

ALISA PETROVNA VALITSKAYA; RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION; CORRESPONDING MEMBER OF RAE; CULTURE-FOCUSED CONCEPT OF EDUCATION; THEORY OF EDUCATION

Citation: Marantsman E.A. Review of A.P. Valitskaya's manual «Theory of Education in the Context of Modernity». *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 98–101. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.12

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

КИСЕЛЕВА Зоя Арсеновна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

МАЛИНОВСКАЯ Наталья Игоревна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

РОЛЬ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
СТУДЕНТА-ИЗДАТЕЛЯ

IN THE NEXT ISSUE

KISELYOVA Zoya A.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

St. Petersburg, Russia;

CREATIVE APPROACH TO HOME READING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
IN HIGHER SCHOOL

MALINOVSKAYA Natalia I.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

St. Petersburg, Russia;

THE ROLE OF EDUCATIONAL DISCIPLINES IN PROFESSIONAL TRAINING
OF STUDENTS SPECIALIZING IN PUBLISHING

УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» («ВМП») выпускался на русском языке как неперIODическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускается как самостоятельное периодическое печатное издание под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «**Teaching Methodology in Higher Education**» с правом опубликования статей на русском и английском языках.

Сборник зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52142 от 11 декабря 2012 г.) и рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья.

В системе «Международной стандартной нумерации сериальных изданий» (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Индексируется в библиографической базе Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

Информация о журнале и полнотекстовый архив всех выпусков «ВМП» размещаются на сайте Гуманитарного института СПбПУ: http://hum.spbstu.ru/voprosu_metodiki_prepodavaniya_v_vuze/

С 2017 года периодичность выхода издания изменилась и стала 4 раза в год.

Публикация научных статей для всех авторов независимо от их гражданства и места их работы, **бесплатна**, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования.

Все российским авторам необходимо предоставить **Экспертное заключение** на статью о возможности её открытого опубликования. «Внешние» авторы акт экспертизы подтверждают в экспертных комиссиях по месту работы и в отсканированном виде пересылают в редакцию.

С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

«ВМП» является научным междисциплинарным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании.

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки. Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

При цитировании статей и перепечатке материалов журнала ссылка обязательна.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Требования к содержанию

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, начинаться с формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания. В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.

Процент оригинальности статьи при проверке в системе «Антиплагиат» – не менее 85%.

Процент оригинальности статьи по результатам конференции при проверке в системе «Антиплагиат» может быть ниже и определяется редколлегией.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Теория и методика профессионального образования
- Информатизация образования
- Вопросы межкультурной и межъязыковой коммуникации
- Лингводидактический форум
- Международные конференции.

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

Технические требования

Рекомендуемый объем 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А-4, включая название, аннотацию, ключевые слова, авторскую справку и список литературы, а также с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 пятнадцати**. По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков.

2. Авторы должны придерживаться следующей обобщенной структуры статьи: вводная часть (0,5–1 стр., актуальность, существующие проблемы); основная часть (постановка и описание задачи, изложение и суть основных результатов); заключительная часть (0,5–1 стр., предложения, выводы).

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй – в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст.

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

Порядок оформления

Статья оформляется в соответствии с приведенной структурой:

– **УДК** в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

Каждая статья сопровождается фотографией автора и его авторскими данными:

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языке) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы, почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные телефоны, e-mail;

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на сайте организации;

При написании адреса на английском языке необходимо следовать англоязычным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома улица, город почтовый индекс, страна;

Необходимо указывать полное название организации, без сокращений или аббревиатур; аббревиатура организации может быть указана после ее полного названия;

Если в названии организации есть название города, в любом случае в адресных данных необходимо указывать город;

– **фото автора(ов) статьи** (минимальное разрешение – 300 dpi (формат.jpeg или.tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.

– **название статьи** (до 12 слов, включая предлоги) на русском и английском языках. *Нежелательно использовать аббревиатуру и формулы;*

– **аннотация/Abstract** (на русском/английском языке): не менее **200–250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

– **ключевые слова/Keywords** (на русском/английском языке). *Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются точкой с запятой;*

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

В тексте буква «ё» употребляется только в фамилиях и географических названиях.

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском.

Текст размещается без переносов.

– **список литературы** на русском языке должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка литературы. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же».

Статьи без пристатейных библиографических списков к рассмотрению не принимаются

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи.

В список литературы **не включаются любые материалы, не имеющие конкретного автора** (законы, стандарты (включая ГОСТы), статьи из словарей и энциклопедий, страницы сайтов), где не указан конкретный автор; ссылки на них оформляются как сноски в тексте статьи

В списки литературы включаются только источники, использованные при подготовке статьи.

В журнале «ВМП» применяется **«Ванкуверский» стиль (Vancouver Style): цифра по порядку следования ссылки в тексте, список литературы по порядку этих цифр.**

Внутри текста: «Ванкуверский» стиль: [1] – цитирование всей статьи; [1, с. 15] или [1, р. 15] – при цитировании конкретных данных на конкретной странице;

Самоцитирование: ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких ссылок в общем списке источников не должно быть более 5%.

Список литературы – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно 40% – на иностранные источники. Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из журналов наших коллег.

Приветствуется анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме.

Благодарности (Acknowledgements): В научной традиции принято выразить признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов, стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

ВАЖНО:

во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните условия, требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями.

Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.

Рассмотрение материалов

Предоставление всех материалов осуществляется через электронный адрес редакции: **voprosy_metodiki@mail.ru**. Все поступившие статьи публикуются по итогам рецензирования, в случае возможности открытого опубликования (Экспертное заключение) и соответствия критериям актуальности, новизны, практической значимости и проблематике разделов сборника.

К рецензированию **не принимаются статьи**

- 1) основной материал которых уже опубликован автором в другом журнале или размещен в Интернете (под другим названием, в другой редакции или в соавторстве),
- 2) оформленные с грубым нарушением рекомендаций и указанных правил оформления статей,
- 3) не имеющие четко структурированных научно значимых выводов;
- 4) написанные не литературным языком.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования. Редакция обеспечивает рецензирование всех научных статей, принятых к рассмотрению. Рецензирование осуществляют члены редакционной коллегии или приглашенные рецензенты, которые являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних трёх лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензирование одностороннее слепое, то есть автор не знает рецензента.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором. Присланные материалы и корректуры авторам не возвращаются.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

При получении отрицательной рецензии на статью дальнейшее ее рассмотрение не производится.

В случае принятия статьи к опубликованию после итогового заседания редколлегии с автором заключается Лицензионный договор.

Каждому автору предоставляется 1 бесплатный экземпляр (бумажная версия) выпуска с опубликованной статьей.

При поступлении в редакцию значительного количества статей их прием в очередной номер может закончиться **досрочно**. Редакция извещает автора о номере и сроках опубликования его статьи. Информация о планируемых статьях публикуется в рубрике «В следующем выпуске».

Адрес редакции:

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: **voprosy_metodiki@mail.ru**

Научное издание

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Том 6. № 22. 2017

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 55263 от 04.09.2013

Р е д а к ц и я

Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор
Манцера И.В. – выпускающий редактор

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18
Электронный адрес редакции: vorposy_metodiki@mail.ru

Дизайн обложки: *Бражникова М.В.*
Компьютерная верстка: *Корнукова Е.А.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г
Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература

Подписано в печать 27.11.2017. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 13,5. Тираж 500 Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.