

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

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

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Том 7. № 27. 2018

Издательство политехнического университета
Санкт-Петербург
2018

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 выпускался 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.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>, а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.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, 2018

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 7. No. 27. 2018

Saint Petersburg
Polytechnic University Publishing House
2018

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 – 72908.

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>; and on the platform of the Open Access Scientific Library «CyberLeninka» <https://cyberleninka.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);

Igna 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, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гузикова Л.А. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ НАУКИ: НЕКОТОРЫЕ ВЫВОДЫ ДЛЯ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ	8
---	---

Раздел 2. ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Кольцова С.В. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ	23
--	----

Раздел 3. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Бессмельцева Е.С., Нейман Ю.Е. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ «МЕНЕДЖМЕНТ»	34
--	----

Крундышев М.А., Крундышева А.М. ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИКИ ЯЗЫКА СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОДГОТОВКИ К ТЕСТИРОВАНИЮ ПО ОЦЕНКЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	43
--	----

Птицына Т.Н. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ЧЕТЫРЕХ МОДЕЛЕЙ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПРИ ГЕНЕРАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ МАССИВОВ ЗНАНИЙ	51
--	----

Раздел 4. ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

Евграфов А.Н., Петров Г.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ MS POWERPOINT ДЛЯ ЧТЕНИЯ ЛЕКЦИЙ	63
---	----

Киселева З.А. ПРИМЕНЕНИЕ И РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	71
---	----

Кошкина Е.Г. К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ	80
---	----

Раздел 5. ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ. ПЕРСОНАЛИИ

Борзова Е.В. ВСЕГДА НА СВЯЗИ. ЮБИЛЕЮ Ю.В. ЕРЕМИНА ПОСВЯЩАЕТСЯ	94
---	----

В следующем выпуске	100
----------------------------------	-----

CONTENTS

Part 1. THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Guzikova Liudmila A. MODEL OF FUNDAMENTAL SCIENCE DEVELOPMENT: SOME CONSEQUENCES FOR RUSSIAN UNIVERSITIES	8
--	---

Part 2. INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

Koltsova Svetlana V. LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF IDIOMS OF COLOR (BASED ON RUSSIAN, ENGLISH AND CHINESE LANGUAGES)	23
---	----

Part 3. LINGUO-DIDACTIC FORUM

Bessmeltseva Elena S., Neymann Julija E. DEVELOPING BUSINESS COMMUNICATION COMPETENCIES OF THE STUDENTS MAJORING IN MANAGEMENT	34
---	----

Krundyshv Mikhail A., Krundyshva Anna M. PRESENTATION OF MEDIA VOCABULARY AS AN ELEMENT OF PREPARATION FOR TESTING LANGUAGE COMPETENCY	43
---	----

Ptitsyna Tatyana N. METHODOLOGICAL REFERENCES OF FOUR SECOND LANGUAGE ACQUISITION MODELS IN COMPUTER-BASED BODY OF KNOWLEDGE GENERATION	51
--	----

Part 4. HIGHER EDUCATION PRACTICE

Evgrafov Aleksandr N., Petrov Gennady N. USE OF MS POWERPOINT FUNCTIONS FOR LECTURING	63
---	----

Kiselyova Zoya A. APPLICATION AND ROLE OF CREATIVE EXERCISES IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN HIGH SCHOOL	71
--	----

Koshkina Elena G. EFFECTIVE STRATEGIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH GROUP WORK	80
--	----

Part 5. CHRONICLE OF ACADEMIC LIFE. PERSONALIA

Borzova Elena V. ALWAYS CONNECTED. ON THE JUBILEE OF YURI VLADIMIROVITCH YERYOMIN. ...	94
--	----

In the next Issue	100
--------------------------------	-----

Теория и методика
профессионального образования

Theory and methodology
of professional education

Л.А. Гузикова

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ НАУКИ: НЕКОТОРЫЕ ВЫВОДЫ ДЛЯ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ



ГУЗИКОВА Людмила Александровна – доктор экономических наук, профессор Высшей инженерно-экономической школы, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: guzikova_la@spbstu.ru

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

В современном мире вопросы о целях фундаментальной науки и о том, что она способна дать человечеству и отдельным государствам возникают с новой силой. Цель настоящей работы – определить направления развития модели фундаментальной науки в России, позволяющие более эффективно использовать потенциал российских университетов. Используются методы контекстного анализа публикаций российских и зарубежных ученых, российских нормативно-правовых документов, структурно-динамический анализ статистических данных. По результатам анализа, сделан вывод, что модель развития фундаментальной науки, принятая в настоящее время в России, требует корректировки с целью эффективного использования потенциала университетов. Полученные результаты могут быть полезны политикам и администраторам при планировании научной деятельности на государственном уровне, в отдельных научных организациях и университетах.

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ НАУКА; ПРИКЛАДНАЯ НАУКА, МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИИ; ПОЛИТИКА РАЗВИТИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ НАУКИ; ИНДИКАТОРЫ РАЗВИТИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ НАУК; ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ НАУКИ В УНИВЕРСИТЕТАХ

Ссылка при цитировании: Гузикова Л.А. Модель развития фундаментальной науки: некоторые выводы для российских университетов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 8–21. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.1

Введение. Восприятие фундаментальной науки обществом и государством некогда не было однозначным. Даже в академической среде, тесно связанной с научной деятельностью, отсутствует единство в понимании ее целей и задач. В XXI веке, когда мир стремительно меняется, а количество вызовов во всех сферах человеческой деятельности растет, вопросы о целях фундаментальной науки и о том, *что* она способна дать человечеству и отдельным государствам возникают с новой силой.

В последние годы общественное восприятие фундаментальной науки стало еще более запутанным и в значительной мере парадоксальным. Широкое признание важности и социальной значимости этой сферы общественной жизни и деятельности, сочетается с явственно обозначаемыми тенденциями подрыва доверия к фундаментальной науке [1].

Фундаментальная наука представляет собой область познания, которая занимается теоретическими и экспериментальными

научными исследованиями основополагающих явлений природы. Её целью является поиск закономерностей, которые отвечают за свойства явлений природы, их форму, строение, состав, структуру, а также за протекание и развитие природных процессов. Оказывая влияние на формирование базовых принципов философского мировоззрения и миропонимания, фундаментальная наука, служит расширению теоретических, концептуальных представлений об окружающем мире, о мироздании как таковом во всех его проявлениях, в том числе в интеллектуальной, духовной и социальной сферах [9].

Фундаментальные исследования в большей мере принято соотносить с естествознанием. Однако гуманитарные науки также обладают или стремятся обладать аппаратом, позволяющим охватывать и формулировать общие фундаментальные принципы и методы истолкования в своих предметных областях. Проявлением этого стремления является наблюдаемый всплеск интереса к количественным исследованиям в гуманитарной сфере с применением математических и статистических методов и моделей.

Цель настоящей работы состоит в идентификации модели развития фундаментальной науки в России и в определении направлений развития этой модели, позволяющих более эффективно использовать научный потенциал российских университетов.

Методология исследования включает контекстный анализ публикаций российских и зарубежных ученых, занимающихся фундаментальными исследованиями в разных областях научного знания, и нормативно-правовых документов, определяющих положение фундаментальной науки в России, и анализ статистических данных.

Основные положения и результаты

Современные требования к модели развития фундаментальной науки. Основными признаками фундаментальности

научных исследований принято считать концептуальную универсальность и пространственно-временную общность сферы применения их результатов.

ЮНЕСКО присваивает статус фундаментальных исследований работам, способствующим открытию законов природы, пониманию взаимосвязей и механизмов взаимодействия между явлениями и объектами реальной действительности [27].

Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) определяет фундаментальные исследования, как «экспериментальную или теоретическую работу, проводимую в основном для получения новых знаний об основах явлений и наблюдаемых фактах без ориентации на конкретное применение или использование» [22]. Следует отметить, что фундаментальные исследования отличаются от так называемых стратегических исследований, которые направлены в первую очередь на понимание фундаментальных основ прикладных конечных целей [16].

Фундаментальная наука занимается перспективными исследованиями, результаты которых могут дать отдачу в весьма отдаленном времени. В задачи фундаментальной науки не входит практическая реализация её достижений и, тем более, их коммерциализация. Однако не следует считать отсутствие практической направленности и применимости отличительной особенностью фундаментальной науки, так как в процессе решения фундаментальных проблем закономерно открываются новые перспективы, возможности и методы решения практических задач, результаты фундаментальных исследований корректируют развитие всех областей прикладной науки и техники, а любые открытия и технологии опираются на положения фундаментальной науки по определению.

Традиционно фундаментальные и прикладные исследования рассматривались как деятельность, различающаяся по своему характеру, а потому осуществляемая

разными учреждениями и финансируемая из разных источников. Но, как указано в отчете Международного совета по науке, «фундаментальная и прикладная наука это две стороны одной монеты, взаимосвязанные и взаимозависимые» [19].

Многие важные приложения, базирующиеся на результатах фундаментальных исследований, не были ожидаемы в то время, когда эти исследования выполнялись. Для фундаментальных исследований характерными являются невозможность прогнозирования большинства приложений и длительный период между фундаментальным открытием и возможными его приложениями, не соответствующими критериям, используемыми инвесторами [16].

К. Ллевеллин Смит указывает, что фундаментальная и прикладная наука различаются по своим мотивам и методам, а главное, по воздействию, оказываемому на окружающий мир и сферу человеческих взаимоотношений [20], подкрепляя последний тезис цитатой, приписываемой английскому физика Дж. Томсону:

1) движителем фундаментальной науки является интерес исследователя, тогда как прикладная наука отвечает на специальные вопросы, постановщиком которых часто является внешний заказчик;

2) фундаментальная наука занимается созданием новых методов, тогда как прикладная наука совершенствует созданные ранее методы; [20]

3) «если прикладная наука ведет к реформам, то фундаментальная наука приводит к революциям, которые, будь они политические или научные, являются мощными инструментами, если Вы находитесь на стороне победителя» [25].

В 1970-х и 1980-х годах информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), усиленные биотехнологией, положили начало тенденции, когда все более важным становилось превращение результатов научных исследований в конкретные продукты. Целые отрасли промышленности

были построены на основе концепции разработки новых товаров и услуг из фундаментальных исследований как можно быстрее. Как считают А. Оостерлинк, Л. Дебэйкер и Г. Сиелен, в результате изменений в экономике строгое разделение фундаментальных и прикладных исследований ослабло, границы между ними устарели, а иногда являются искусственными [23].

А.-П. Хамери утверждает, что стимулы «чистой науки» и прикладная промышленная и технологическая политика редко дают значительную синергию, а разграничение между базовыми и прикладными исследованиями остается в силе, хотя эта классификация устарела [18]. Говоря о необходимости хорошо организованного и целенаправленного взаимодействия между академическим сообществом и промышленностью, он исходит из того, что стремление к общему благосостоянию должно быть приоритетным, и рассматривает фундаментальные исследования как потенциальный источник выгод, которые, однако, могут быть реализованы только через взаимодействие с промышленностью [18].

Р. Нельсон указывал на «нерыночность» фундаментальной науки, обусловленную тем, что производство новых базовых знаний характеризуется неконкурентностью и неисключаемостью в отношении использования знаний и, как следствие, приводит к отказу рынка, поскольку ни один частный субъект не заинтересован в производстве такого товара [21].

Исследователь Е.А. Мамчур выражает обеспокоенность тем, что в последние десятилетия наука превращается в товар, коммерциализируется, и все больше начинает служить власти, тогда как фундаментальное знание теряет свою самооценку [6]. Как указывает Е.А. Мамчур, истина как идеал научного знания замещается при этом критерием эффективности и практической пользы: «в фундаментальной составляющей, даже если она осуществляется одновременно в одном и том же исследователь-

ском проекте с прикладными и технологическими разработками, на первом месте стоит адекватность чистых исследований действительности, их истинность» [6: 88]

Поводом для беспокойства становится и значительный разрыв между фундаментальной и прикладной сферой. Так, С.Н. Коняев, говоря об отрыве фундаментальной науки от прикладных результатов пишет, что «появление все более изощренных и сложных математических объектов, к сожалению, не приводит к адекватному развитию техники эксперимента, что приводит к «повисанию» новых теорий реальности в «эмпирическом вакууме» [5: 127]. Комментируя успехи в математическом развитии физики, С.Н. Коняев предупреждает, что этот путь может привести к полной потере эмпирических оснований физической науки [5].

Пытаясь провести границу между фундаментальными и прикладными исследованиями, следует иметь в виду, что фундаментальные исследования в одной области в другой области могут рассматриваться как прикладные. Противоречие новых научных открытий принятым в данное время «классическими» представлениями стимулирует модификацию фундаментальной науки, а также вызывает потребность в новых глубоких исследованиях, направленных на обеспечение полноценного понимания процессов и механизмов, лежащих в основе того или иного явления, на дальнейшее совершенствование методов или принципов их изучения.

Российский астрофизик Ю.Ю. Ковалев, участник заседания экспертов накануне дня российской науки, считает, что «фундаментальные исследования должны быть совершенно свободны и открыты для познания природы в совершенно любом направлении. Во-первых, потому что научную мысль трудно остановить, во-вторых, очень непросто предсказать, где завтра будет прорыв» [2]. Отсутствие ограничений области и заданности направ-

лений исследования фундаментальной науки в определенной мере можно считать гарантией того, что важные вопросы не окажутся вне сферы ее внимания.

Вместе с тем, в современном мире свобода исследований не может считаться абсолютным правом, она должна быть связана с определенными ограничениями и с ответственностью ученых перед обществом. Современная наука уже не является сферой проявления любознательности одиночек, но представляет собой сложный социальный институт, который оказывает серьезное воздействие на жизнь человека и общества. Идея неограниченной свободы, которая на определенной стадии развития науки представлялась прогрессивной, не может в настоящее время приниматься без учета социальной ответственности, с которой свобода следования должна быть неразрывно связана [8]. Однако, по нашему мнению, социальную ответственность фундаментальной науки не следует толковать как ее ответственность за благосостояние общества и, тем более, как ответственность за окупаемость вложенных в эту сферу средств.

Соотношение фундаментальной и прикладной компонент научных исследований находит отражение в ряде моделей, претерпевших эволюцию от простой линейной связи до матричной структуры. На протяжении длительного периода времени линейная модель взаимосвязи науки и технологии, авторство которой приписывают Ф. Бэкону, считалась адекватной действительному положению дел. Схематически эта модель представляется в виде цепочки, состоящей из трех звеньев:

**Фундаментальная (чистая) наука →
→ прикладная наука/технология →
→ рост благосостояния общества.**

Альтернативная модель была выдвинута А. Смитом. Эта модель также линейна по форме, но по содержанию противоположна предыдущей, так как в ней главной

движущей силой развития технологии выступают потребности рынка, а источником технологических новаций являются предшествующие технологии.

В матричной модели научные исследования подразделяются по двум критериям: поиск фундаментальных знаний и возможность использования (рис. 1). Приведенные в каждом квадранте фамилии исследователей, чьи результаты получили широкое признание, подтверждают, что современное общество нуждается во всех видах научных исследований [26].

«Нерыночность» результатов фундаментальной науки является весомым аргументом в обосновании обязательного и мощного участия государства в продвижении фундаментальной науки. К. Ллевеллин Смит обосновывает это положение, говоря, что «финансирование фундаментальной науки важно для общества в целом, но не представляет интереса для какого-либо отдельного инвестора. Те, кто делает фундаментальные открытия, как правило, не получают выгод от этого, так как законы природы не могут защищаться патентным правом, прикладное использование требует длительного времени и непредсказуемо, а культурные и образовательные ценности науки не приносят прямой прибыли» [20].

		Ориентация на использование	
		Нет	Да
Ориентация на фундаментальное понимание	Да	Чистые фундаментальные исследования (Н. Бор)	Фундаментальные исследования, базирующиеся на опыте (Л. Пастер)
	Нет	Исследования, не ориентированные на практическое применение и систематизация (К. Линней)	Чистые прикладные исследования (Т. Эдисон)

Рис. 1. Матричная модель Д. Стоукса
Источник: [26]

Однако, как утверждает К. дос Ремедиос, «в настоящее время правительства во всем мире, похоже, считают, что акцент на прикладных исследованиях приведет к созданию национального богатства. При этом они недооценивают большой и реальный вклад фундаментальных исследований. Большинство ученых считают, что лучший способ повысить мощь нации – создать сильную прикладную исследовательскую культуру, основанную на подвижной и динамичной фундаментальной исследовательской базе» [16].

Политики и чиновники все чаще подчеркивают необходимость «программных», «ориентированных на миссию» или «стратегических» фундаментальных исследований, отличных от чисто фундаментальных исследований. Анализируя причины того, что фундаментальные исследования становятся предметом политической дискуссии, К.М. Айнхойпль указывал на следующие факты:

1) рост научной системы во всех развитых странах, имевший место в последние десятилетия XX – начале XXI вв., в сочетании с ростом затрат на фундаментальные исследования и увеличением дефицита государственных денег;

2) отсутствие линейного инновационного процесса от фундаментальных исследований до новых продуктов и экономического роста [17].

С одной стороны, фундаментальные исследования отчасти стали показателем престижа: осуществление дорогостоящих исследований могут позволить себе только мощные устойчивые экономики, а результаты, полученные без каких-либо гарантий окупаемости в будущем, могут рассматриваться как потенциал. С другой стороны, интересы экономического развития всех стран, включая наиболее экономически мощные, требуют обеспечения эффективности государственных инвестиций, а если инвестирование фундаментальной науки базируется не только на государственном,

но и на частном финансировании, требование отдачи становится решающим. В соответствии с современными положениями финансового менеджмента, инвестиции в фундаментальную науку являются высокорисковыми, а это диктует высокие требования к будущим доходам.

Так как существовавшие в прошлом надежды на то, что фундаментальные исследования будут линейным образом способствовать технологическим инновациям и экономическому росту не оправдались, возникает опасность сокращения финансирования фундаментальной науки и, как следствие, угроза следующему поколению инноваций.

Этому стремлению должно противостоять законодательство в поддержку фундаментальных исследований, при разработке которого необходимо учитывать не только непосредственное влияние на экономический рост, но и то, что, финансируя фундаментальные исследования, государство и частный бизнес:

1. формируют базу для улучшения здоровья, безопасности и качества жизни человека;

2. создают рабочие места как непосредственно для лиц, занятых исследованиями, так и косвенно для лиц, участвующих в инновационном процессе;

3. поддерживает промышленность, снабжая ее заказами и стимулируя повышение ее конкурентоспособности за счет освоения новых технологий, оборудования и материалов, необходимых для создания материальной базы исследований;

4. повышают национальную безопасность, обеспечивая не только развитие вооружений и средств обороны, но и дальнейшее использование передовых разработок в гражданских целях;

5. формируют высококвалифицированные кадры для всех сфер жизни и деятельности – научные, инженерные, рабочие и т. д.;

6. способствуют развитию регионов и повышению устойчивости местной эконо-

мики, так как научные центры привлекают высококвалифицированную рабочую силу и инновационно ориентированный бизнес.

Современная модель развития фундаментальной науки в России. В свете изложенных выше положений можно проанализировать действующую в настоящее время российскую модель развития фундаментальной науки.

В настоящее время основными документами, определяющими положение фундаментальной науки в Российской Федерации (РФ), являются Программа фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2013–2020 годы), утв. распоряжением Правительства РФ от 27 декабря 2012 г. N 2538-р с последующими изменениями и дополнениями, и Стратегия научно-технологического развития РФ, утвержденная Указом Президента РФ от 01.12.2016 г. № 642. В Программе фундаментальных научных исследований определены объемы и структура их финансирования. Стратегия включила в число приоритетных направлений научно-технологического развития страны «фундаментальные исследования, обусловленные внутренней логикой развития науки, обеспечивающие готовность страны к большим вызовам, еще не проявившимся и не получившим широкого общественного признания, возможность своевременной оценки рисков, обусловленных научно-технологическим развитием» [13], и это можно считать признанием «опережающей» роли фундаментальных исследований.

В первой редакции Программы был сформулирован следующий тезис: «только создав конкурентоспособную экономику, возможно добиться и конкурентоспособности науки» [10]. Однако в редакции, принятой в 2015 году, формулировка приняла иной вид: «только создав конкурентоспособную науку, можно достичь конкурентоспособности экономики» [11]. Эта «история о курице и яйце» ясно показыва-

ет, что дискуссия о взаимоотношениях науки, в том числе, фундаментальной, и экономики далека от завершения.

Программа признает за фундаментальной наукой статус неотъемлемой части культуры и интеллектуального потенциала нации, следовательно, логика ее развития увязывается не только с экономикой. Однако в целом положения Программы формулируются в контексте линейной модели взаимоотношений науки и технологии. Это прослеживается в утверждении, что фундаментальная наука должна обеспечивать, наряду с получением новых знаний о природе, человеке и обществе, «проведение фундаментальных исследований по приоритетным прикладным направлениям», и в формулировке одной из целей Программы как «повышение эффективности исследований и их использования для разработки перспективных технологий, необходимых для реализации стратегических задач социально-экономического развития страны» [10]. Такое видение роли фундаментальной науки согласуется с исследованиями, относящимися к «пастеровскому» квадранту модели Д. Стоукса – фундаментальным исследованиям, ориентированным на ис-

пользование результатов, но вряд ли оставляет место для исследований в духе К. Линнея, направленных на упорядочение и систематизацию знаний, или Н. Бора, направленных на познание природы на уровне, далеко опережающем возможности технологии.

Рис. 2 показывает динамику финансирования фундаментальных и прикладных исследований из федерального бюджета. Видно, что объемы финансирования прикладных исследований растут более быстрыми темпами и в последние годы более чем вдвое превышают затраты на фундаментальную науку.

На рис. 3 можно проследить динамику внутренних текущих затрат на науку, которые представляют собой затраты из всех источников на оплату труда, страховые взносы во внебюджетные фонды и материальные затраты, включаемые в себестоимость. Можно заметить, что расходы федерального бюджета на фундаментальные исследования близки по значению к внутренним текущим затратам на фундаментальную науку. Тогда как для прикладных исследований внутренние текущие затраты более чем вдвое превышают бюджетное финансирование. Это означает, что:

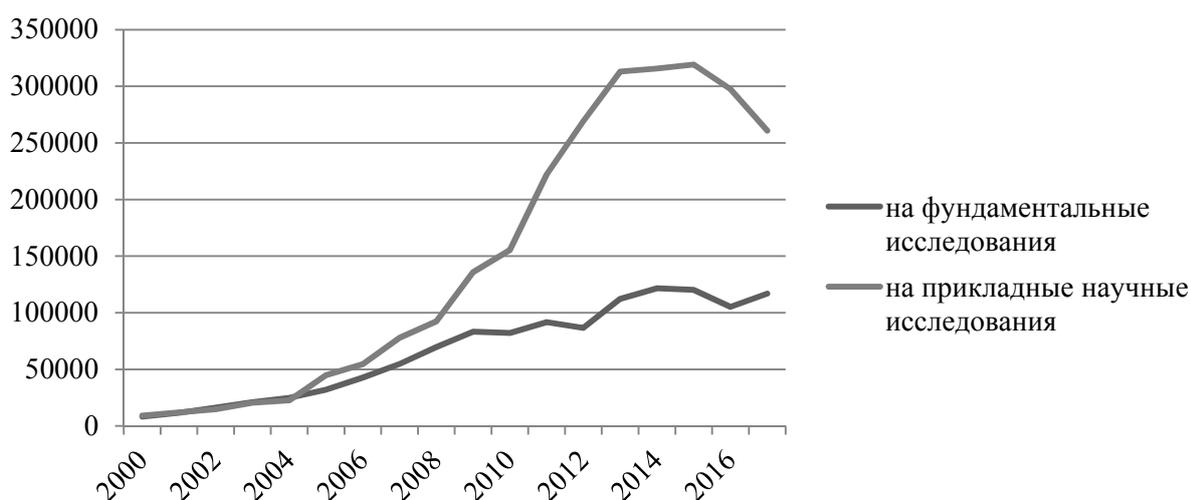


Рис. 2. Динамика расходов бюджета РФ на научные исследования, млн руб.

И с т о ч н и к : построено автором по данным [4]

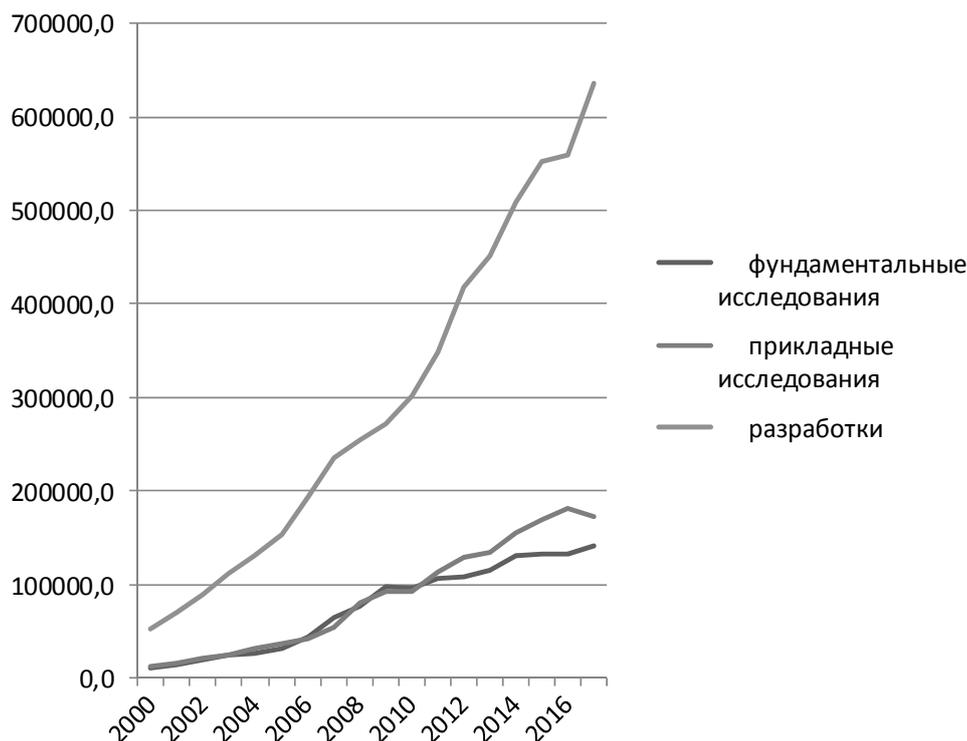


Рис. 3. Динамика внутренних текущих затрат на научные исследования и разработки в РФ, млн. руб.

Источник: построено автором по данным [4]

а) внебюджетные источники финансирования фундаментальной науки крайне незначительны, что подтверждает незаинтересованность бизнеса в фундаментальных результатах, не трансформируемых в выгоду на краткосрочном горизонте;

б) практически отсутствуют капитальные затраты, связанные с фундаментальными исследованиями. Последнее обстоятельство заставляет сомневаться в возможности осуществлять исследования «пастеровского» квадранта, то есть экспериментальную работу, так как это требует современного дорогостоящего оборудования. Без капитальных затрат могут обходиться только «кабинетные» исследования, результаты которых практически не имеют шансов скорого воплощения в желаемые перспективные технологии.

В Программе установлены целевые показатели, на основании которых предполагается оценивать развитие фундаменталь-

ной науки в стране, и задана их целевая динамика (табл. 1).

Пристальное внимание, уделяемое библиометрическим показателям развития науки, в том числе фундаментальной, соответствует современным мировым тенденциям. В целом такого рода критерии соответствуют интересам фундаментальной науки, требующим широкого коммуникационно-информационного пространства, а не сохранения в тайне сведений о проведении разработок, обещающих коммерческие результаты, и немедленной юридической защиты таких результатов. Необходимо отметить, что количественные показатели публикационной активности установлены без привязки к числу действующих научных работников, а также то, что в системе образования публикационная активность в настоящее время фиксируется преимущественно на основе баз данных Scopus, не совпадающей по зоне охвата с базами данных WoS.

Таблица 1

**Показатели Программы фундаментальных научных исследований в РФ
на долгосрочный период (2013–2020 годы)**

Показатель	Целевое значение	
	2013	2020
количество публикаций в ведущих российских и международных журналах по результатам исследований, ед.	54070	59014
число цитирований в расчете на 1 публикацию российских исследователей в научных журналах, индексируемых в базе данных "Сеть науки" (WEB of Science), ед.	2,7	4
количество публикаций в мировых научных журналах, индексируемых в базе данных "Сеть науки" (WEB of Science), ед.	16502	17757
доля исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследователей, %	32	34
число зарегистрированных патентов в России, ед.	1973	2142
число зарегистрированных патентов за рубежом (в том числе СНГ), ед.	64	106
внутренние затраты на исследования и разработки (на 1-го исследователя), тыс. руб.	272	280

Источник: [11]

Л. Миндели и С. Черных выявили, что в период 2000 по 2006 гг., когда мир переживал бум научных публикаций, в РФ сформировался четко выраженный тренд опережающего роста финансирования прикладных исследований при слабо выраженной положительной динамике объемов финансирования фундаментальных исследований и установилась прямо пропорциональная зависимость между удельным весом финансирования фундаментальной науки и удельным весом российских публикаций в общемировом объеме [7]. Можно сделать вывод, что фундаментальные исследования, проведенные в стране, относительно более продуктивны, заметны и значимы с точки зрения мировой науки, чем прикладные исследования.

Возможности патентования фундаментальных результатов, как уже указывалось, ограничены. Безусловно, исторический пример Л. Пастера, патентовавшего результаты своих исследований, может стать вдохновляющим для многих поколений ученых, но следует вспомнить, что Л. Пастер предлагал всем желающим бесплатно ознако-

миться с изобретенными им технологиями, а получение патента объяснял стремлением воспрепятствовать извлечению коммерческой выгоды нечестными людьми [14]. Как известно, Дж. Солк, разработавший вакцину от полиомиелита, на вопрос о том, кто владеет патентом, ответил: «Патента нет. Разве можно запатентовать солнце?» [24].

Показатель доли исследователей в возрасте до 40 лет должен быть связан, прежде всего, с образовательной деятельностью и научной работой вузов (университетов), которые должны не только формировать кадры для других научных организаций, но и быть ведущими научными центрами. Статистика показывает, что с начала XXI века доля лиц, принятых на работу в качестве персонала, занятого научными исследованиями и разработками, по окончании вуза не превышала 14,5 % (табл. 2). Безусловно, требует подробного изучения мощный источник научных кадров, скрывающийся под рубрикой «прочие», дающий от 68 % до 73 % нового персонала научных организаций, равно как и направления выбытия

Таблица 2

Движение персонала, занятого научными исследованиями и разработками, по РФ, чел.

Год	Наличие на начало отчетного года	Принято				Выбыло			
		всего	в том числе:			всего	в том числе:		
			после окончания вуза	из других научных организаций	прочие		по собственному желанию	в связи с сокращением штатов	по прочим причинам
2001	890718	132757	14122	21549	97086	137932	93587	3542	40803
2003	867456	120298	13777	20702	85819	129284	89513	5917	33854
2005	826007	109973	13495	15618	80860	122773	81623	6598	34552
2007	814329	105758	14150	19778	71830	118952	80536	4617	33799
2009	745978	93526	13235	13529	66762	97071	58295	5776	33000
2011	741183	94939	13725	11881	69333	100849	62848	2973	35028
2013	725591	94550	11075	13210	70265	93112	59214	2015	31883
2015	737210	100290	11662	14026	74602	98643	58285	4238	36120

И с т о ч н и к : построено автором по данным [4]

научных кадров. До 2/3 от общего числа выбывших выбывает по собственному желанию, а приблизительно 1/3 покидает научные организации по «прочим» причинам, что, на наш взгляд, требует более глубокого анализа. Тенденция сокращения численности научного персонала была преодолена в 2013 году, но восполнение более ранних потерь на новом качественном уровне остается актуальным.

Группа авторов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого Д.Г. Родионов, О.А. Кушнева и И.А. Рудская, перечисляя приоритетные направления развития вуза, призванные повысить его конкурентоспособность и обеспечить высокие позиции в международных рейтингах, не называют проведение фундаментальных научных исследований в числе явных приоритетов [12]. Однако, все перечисленные направления – «повышение интеллектуального потенциала вуза, привлечение ведущих ученых и преподавателей, и повышение академической мобильности, поддержка молодых ученых, международное продвижение результатов научной и инновационной деятельности,

наконец, достойное стимулирование преподавателей и научных сотрудников с целью повышения результативности их работы» [12: 97], могут и должны рассматриваться во взаимосвязи с развитием фундаментальной наукой.

Учитывая, что главным самостоятельным результатом фундаментального исследования является научное открытие, следует вспомнить, что в России в соответствии со ст. 1350 Гражданского кодекса РФ авторство научного открытия законом не охраняется [3]. В ряде стран создана государственная система выявления и централизованной регистрации научных открытий, нацеленная на закрепление авторского и государственного приоритета. Такая система создаёт благоприятные условия для широкого использования научных открытий, стимулирует заинтересованность учёных в фундаментальных научных исследованиях, развитии научного творчества. Создание такой системы в России, на наш взгляд, в большей мере отвечало бы интересам фундаментальной науки и способствовало достижению программной установки восстановления лидирующих пози-

ций российской фундаментальной науки на мировой арене, чем формулирование целей в терминах зарегистрированных патентов.

Выводы. Реализуемая в Российской Федерации модель развития фундаментальных исследований создана на основе линейной модели, и не учитывает сложности современного научного поля фундаментальных исследований, вмещающего в себя широкий спектр работ, различающихся по степени предсказуемости и возможным срокам практического использования их результатов. Современные фундаментальные исследования являются капиталоемкими, и, так как частный бизнес не заинтересован в их финансировании в силу высокого риска, финансирование должно осуществляться преимущественно из государственного бюджета. Недофинансирова-

ние фундаментальных исследований не только создает угрозу потери престижа страны в мировой науке, но и подрывает базу развития технологий в будущем.

Установленные в программных документах целевые индикаторы публикационной активности в целом соответствуют мировым тенденциям. Однако для фиксации результатов фундаментальных исследований необходима система, обеспечивающая закрепление приоритета, но не ограничивающая ученых доступ к информации, необходимой для дальнейших исследований.

Российские университеты в настоящее время не обеспечивают приток персонала в сферу научных исследований и разработок. Для формирования нового поколения научных кадров необходимо определение статуса фундаментальной науки в университетах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Будущее фундаментальной науки. Концептуальные, философские и социальные аспекты проблемы / под. ред. А.А. Крушанова и Е.А. Мамчур: монография. – 2011. М.: УРСС. – 286 с. ISBN: 978-5-396-00355-2
2. **Веденева Н.** Наука есть, но не на что есть // Московский комсомолец №27319 от 8 февраля 2017. URL: <http://www.mk.ru/science/2017/02/07/rossiyaskaya-nauka-na-poroze-300letiya-skatilas-do-urovnya-irana.html>
3. Гражданский кодекс РФ (часть 4) от 18.12.2006 N 230-ФЗ (ред. от 23.05.2018), ст. 1350. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/4b30fa7ca4e5733597a1bc9b2b12351cc5c430e6/
4. Федеральная служба государственной статистики http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science/#
5. **Коняев С.Н.** Проблема сложности и перспективы развития фундаментальной науки // Философия науки. 2013. Т. 18. № 1. С. 126–144.
6. **Мамчур Е.А.** Фундаментальная наука и современные технологии // Вопросы философии. 2011. №3. С. 80-89. ISSN: 0042-8744
7. **Миндели Л., Черных С.** Расходы на науку: мифы и реальность // Общество и экономика. 2016. №2. С.104-115. ISSN: 0207-3676
8. Основы философии науки. Под ред. С.А. Лебедева. 2005. М.: Академический проект.
9. **Акишин Б.А., Андрищенко С.А., Богданова Н.Ю., Болдырева С.А., Будянский А.В., Вишневецкий В.Б., Карпова С.И., Киба М.Р., Климова Е.Н., Коленникова Н.В., Манаенкова О.Н., Никишина Т.Г., Трубчик И.С., Черкесова Л.В., Чумак И.В., Чухнов С.В.** Проблемы современной фундаментальной науки / под общ. ред. Л.В. Черкесовой: учебное пособие. – М., 2016. ISBN: 978-5-91327-382-6.
10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27.12.2012 г. № 2538-р (Собрание законодательства РФ от 2012 г., № 53, ст. 8042)
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации «О внесении изменений в Программу фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2013-2020 годы), утвержденную распоряжением Правительства РФ от 27 декабря 2012 года N 2538-р» от 28 окт. 2015 г. N 2179-р]
12. **Родионов Д.Г., Кушнев О.А., Рудская И.А.** Рейтинг университетов как инструмент в конкурентной борьбе на международном рынке образовательных услуг // Инновации. 2013. № 11(181). С.89-97. ISSN: 2071-3010

13. Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642 (Собрание законодательства РФ от 2016 г., № 49, ст. 6887; Официальный интернет-портал правовой информации (www.pravo.gov.ru) от 01.12.2016 г.)

14. Яновская, М. Пастер. М.: Молодая гвардия.1960.

15. Акорова М. & Chernyavskaya V. (2014). Evaluation of Academic Science: Perspectives and Challenges. *Zeitschrift für Evaluation*. 2. 348–357.

16. dos Remedios, C. (2006). The Value of Fundamental Research. Discussion paper prepared for the IUPAB Council. Retrieved from <http://iupab.org/publications/value-of-fundamental-research/>

17. Einhäupl, K.M. (2001). Keynote address to the OECD workshop on «Basic research: Policy relevant definitions and measurement». Retrieved from <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/2674231.pdf>

18. Hameri, A.-P. (1996). Technology transfer between basic research and industry. *Technovation*, 16 (2), 51-57, 91-92

19. ICSU (2004) ICSU Position Statement: The Value of Basic Scientific Research. International Council for Science. Paris.

20. Llewellyn Smith, C.H. (1997). What's the use of basic science? Retrieved from http://www.new.jinr.ru/section.asp?sd_id=95

21. Nelson, R. (1959). The Simple Economics of Basic Scientific Research. *Journal of Political Economy*, 67, 297

22. OECD (2015). Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris.

23. Oosterlinck, A., Debackere, K., & Cielen, G. (2002). Balancing basic and applied research: In a time of economic changes and stagnating support from the government, universities have to restructure and reshape their mission. *EMBO Reports*, 3(1), 2-5.

24. Palmer, B. (2014). Jonas Salk: Good at Virology, Bad at Economics. He didn't patent his vaccine, but that doesn't mean others shouldn't. Retrieved from http://www.slate.com/articles/technology/history_of_innovation/2014/04/the_real_reasons_jonas_salk_didn_t_patent_the_polio_vaccine.html

25. Rayleigh, Strutt, R.J., Baron (1943). The Life of Sir J. J. Thomson. Cambridge: Cambridge University Press.

26. Stokes, D.E. (1997). Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation. Washington: Brookings Institution Press.

27. UNESCO, (2015). UNESCO Science Report: towards 2030. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris..

REFERENCES

1. *Budushchee fundamental'noi nauki. Kontseptual'nye, filosofskie i sotsial'nye aspekty problem* [The future of fundamental science. Conceptual, philosophical and social aspects of the problem], edited by A.A. Krushanov i E.A. Mamchur, monograph, 2011, Moscow, URSS, 286 p. ISBN: 978-5-396-00355-2

2. Vedeneva N. *Nauka est', no ne na chto est'*, [There is science, but there is nothing to eat] *Moskovskii komsomolets* No 27319, February 8, 2017, available at <http://www.mk.ru/science/2017/02/07/rossiyskaya-nauka-na-poroge-300letiyaskatilas-do-urovnya-irana.html>

3. Russian Civil Code (part 4), December 18, 2006, art. 1350, available at http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/4b30fa7ca4e5733597a1bc9b2b12351cc5c430e6/

4. Federal State Statistics Service, available at http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science/#

5. Koniaev S.N. *Problema slozhnosti i perspektivy razvitiia fundamental'noi nauki* [The problem of complexity and development prospects of fundamental science], *Filosofiiia nauki*, 2013, Vol.18, No 1, p. 126–144.

6. Mamchur E.A. *Fundamental'naia nauka i sovremennye tekhnologii* [Fundamental science and modern technology], *Voprosy filosofii*, 2011, No 3, p. 80–89, ISSN: 0042-8744

7. Mindeli L., Chernykh S. *Raskhody na nauku: mify i real'nost'* [Expenses for science: myths and reality], *Obshchestvo i ekonomika*, 2016, No 2, p.104-115, ISSN: 0207-3676

8. *Osnovy filosofii nauki* [Fundamental concepts of philosophy of science], edited by S.A. Lebedev, 2005, Moscow, Akademicheskii proekt.

9. Akishin B.A., Andriushchenko S.A., Bogdanova N.Iu., Boldyreva S.A., Budianskii A.V., Vishnevetskii V.B., Karpova S.I., Kiba M.R., Klimova E.N., Kolennikova N.V., Manaenkova O.N.,

Nikishina T.G., Trubchik I.S., Cherkesova L.V., Chumak I.V., Chukhnov S.V. *Problemy sovremennoi fundamental'noi nauki* [Problems of modern fundamental science], edited by L.V. Cherkesova, uchebnoe posobie, Moscow, 2016, ISBN: 978-5-91327-382-6.

10. *Rasporiazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii* [Order of the Government of the Russian Federation], December 27, 2012, No 2538-r (Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii, 2012, No 53, art. 8042)

11. *Rasporiazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii «O vnesenii izmenenii v Programmu fundamental'nykh nauchnykh issledovaniy v Rossiiskoi Federatsii na dolgosrochnyi period (2013-2020 gody), utverzhdeniiu rasporiazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii* [Order of the Government of the Russian Federation], December 27, 2012 No 2538-r», October 28, 2015, No 2179-r

12. **Rodionov D.G., Kushneva O.A., Rudskaya I.A.** *Reiting universitetov kak instrument v konkurentnoi bor'be na mezhdunarodnom rynke obrazovatel'nykh uslug* [University rankings as a tool in competition in the international educational services market], *Innovatsii*, 2013, No 11(181), p. 89–97, ISSN: 2071-3010.

13. *Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii* [Decree of the President of the Russian Federation], December 1, 2016, No 642 (Sobranie zakonodatel'stva RF, 2016, No 49, art. 6887, Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii, available at <http://www.pravo.gov.ru>), December 01, 2016.

14. **Ianovskaia, M. Paster** *Molodaia gvardiia* [Young guard], Moscow, 1960.

15. **Akopova M., Chernyavskaya V.** Evaluation of Academic Science: Perspectives and Challenges, *Zeitschrift für Evaluation* 2, p 348-357, 2014.

16. **dos Remedios, C.** The Value of Fundamental Research. Discussion paper prepared for the IUPAB Council, available at <http://iupab.org/publications/value-of-fundamental-research/>, 2006

17. **Einhäupl, K.M.** Keynote address to the OECD workshop on "Basic research: Policy relevant definitions and measurement", available at <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/2674231.pdf>, 2001.

18. **Hameri, A.-P.** Technology transfer between basic research and industry, *Technovation*, 16 (2), p. 51–57, 91–92, 1996.

19. ICSU ICSU Position Statement: The Value of Basic Scientific Research, International Council for Science, Paris, 2004.

20. **Llewellyn Smith, C.H.** What's the use of basic science, available at http://www.new.jinr.ru/section.asp?sd_id=95, 1997.

21. **Nelson, R.** The Simple Economics of Basic Scientific Research, *Journal of Political Economy*, 67, p. 297, 1959.

22. OECD Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris, 2015.

23. **Oosterlinck, A., Debackere, K., & Cielen, G.** Balancing basic and applied research: In a time of economic changes and stagnating support from the government, universities have to restructure and reshape their mission, *EMBO Reports*, 3(1), p. 2–5, 2002.

24. **Palmer, B.** Jonas Salk: Good at Virology, Bad at Economics, He didn't patent his vaccine, but that doesn't mean others shouldn't, available at http://www.slate.com/articles/technology/history_of_innovation/2014/04/the_real_reasons_jonas_salk_didnt_patent_the_polio_vaccine.html, 2014.

25. **Rayleigh, Strutt, R.J., Baron** *The Life of Sir J. J. Thomson*, Cambridge, Cambridge University Press, 1943.

26. **Stokes, D.E.** *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*, Washington: Brookings Institution Press, 1997.

27. UNESCO, UNESCO Science Report: towards 2030, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 2015.

Guzikova Liudmila A. Model of fundamental science development: some consequences for Russian universities. In the contemporary world, the issues of the goals of fundamental science and what it can give humanity and particular states arise with a new force. The purpose of this paper is to determine the development direction for the fundamental science model in the Russian Federation, allowing more efficient use of the Russian universities' potential. The methods of context analysis were applied to Russian and foreign scientists publications and regulatory documents of the Russian Federation, structural and dynamic analysis of statistical data is used. According to the results of the analysis, it was concluded that the model for the development of basic science, currently adopted in the

Russian Federation, requires adjustment in order to effectively use the potential of universities. The results can be useful to politicians and administrators when planning research activities at the state level, in particular scientific organizations and universities.

BASIC SCIENCE, APPLIED SCIENCE; SCIENCE AND TECHNOLOGY INTERACTION MODEL; BASIC SCIENCE DEVELOPMENT POLICY; INDICATORS OF BASIC SCIENCE DEVELOPMENT; BASIC SCIENCE IN THE UNIVERSITIES

Citation: Guzikova L.A. Model of fundamental science development: some consequences for Russian universities. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 8–21. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.1

Вопросы межкультурной
и межъязыковой коммуникации

Intercultural and interlingual
communication

С.В. Кольцова

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА****(на материале русского, английского и китайского языков)**

КОЛЬЦОВА Светлана Владимировна – ассистент Высшей Школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: legotina.sv@gmail.com

KOLTSOVA Svetlana V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: legotina.sv@gmail.com

Данная статья посвящена лингвокультурному анализу фразеологических единиц с компонентом цвета «черный – black – 黑» на материале русского, английского и китайского языков. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что фразеологические единицы с компонентом цвета, вследствие их образности и экспрессивности, ярко отражают особенности духовной и материальной жизни изучаемых народов, а также широким употреблением фразеологических единиц с компонентом цвета в исследуемых языках и необходимостью умелой реализации таких фразеологических единиц в речи для успешной коммуникации. Целью данной работы стало выявление универсального и национально – культурного в языковых картинах мира трех различных лингвокультур. Для достижения цели исследования было отобрано 60 фразеологических единиц с компонентом цвета «черный – black – 黑» методом сплошной выборки из фразеологических словарей и пособий по фразеологии русского, английского и китайского языков, указанных в списке литературы, найдены соответствующие друг другу аналоги, определена их степень соответствия, рассмотрена история возникновения, а также приведена подробная семантическая интерпретация исследуемых фразеологических единиц. На основании результатов проведенного исследования делается вывод о том, что фразеологические единицы с компонентом цвета отражают особенности национальной языковой личности и языковой картины мира, и являются необходимыми для успешной межкультурной коммуникации. Результаты данного исследования вносят вклад в развитие умения реализации таких фразеологических единиц в речи, а, следовательно, в улучшение качества межкультурной коммуникации и могут быть использованы как в переводческой практике, так и в практике преподавания русского, английского и китайского языков как иностранных.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ; ИДИОМЫ; ЧЭНЬЮЙ; ЯЗЫК И КУЛЬТУРА; ПЕРЕВОД; АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК; РУССКИЙ ЯЗЫК; КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК; ЦВЕТ

Ссылка при цитировании: Кольцова С.В. Лингвокультурный анализ фразеологических единиц с компонентом цвета (на материале русского, английского и китайского языков) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 23–32. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.2

Введение. Взаимосвязь культуры и языка неоднократно подчеркивалась лингвистами в своих работах [1; 2; 3]. Согласно

Крамщ, владение языком подразумевает знание культуры носителей языка, поскольку говорящий не только умеет разговари-

вать на языке, используя выученные лексические единицы и грамматические конструкции, но и является носителем заключенного в нем культурного багажа [4]. Исследования подтверждают также невозможность адекватного перевода без понимания культур исходного и целевого языков [5]. Перевод является одновременно лингвистическим и культурным действием, способом межкультурной коммуникации [6; 7].

Фразеологические единицы (далее – ФЕ) отражают в своей семантике долгий процесс эволюции культуры отдельного народа. Они закрепляют и передают следующим поколениям стереотипы и культурные останки, архетипы и эталоны. Ф.И. Буслаев называет фразеологизмы особыми микромирами, которые включают в себя «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» [8; 37]. Фразеологические единицы – душа и суть любого языка, ведь именно в них своеобразие и дух нации выражены наиболее полно.

Фразеология наиболее ярко выражает национальную самобытность любого языка, поскольку именно этот пласт языка наиболее тесно связан с внеязыковой реальностью. Особенно хорошие результаты в процессе выявления особых национальных свойств семантического строения ФЕ дает сравнение с аналогами, существующими в других языках. Специфические черты в сравниваемых языках позволяют намного лучше понять культурные особенности каждого языка [9].

Фразеологическая единица – образное, лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы [10; 11]. Следует отметить, что в английском языке редко употребляется термин «фразеологическая единица». Более часто используется термин «set expression», который является синонимом используемого в русском языке

понятия. Кроме того, нередко используется понятие ‘idioms’ [12].

В китайской фразеологии можно встретить недоговорки-иносказания, поговорки, пословицы, привычные выражения, готовые выражения. В данной работе для сравнения были использованы устойчивые словосочетания 成语 chéngyǔ (далее чэньюй) – один из самых важных классов фразеологизмов в китайском языке. Чэньюй имеют в основном четырехсложную ритмичную форму, насыщены архаизмами, являются широчайшим источником информации о духовной жизни и материальном быте народа Китая. Чэньюй обладает яркой национальной окраской и самобытной формой. Они также имеют глубокое познавательное значение, являясь великолепным источником исторического прошлого и культурного наследия Китая [13].

Поскольку рассматриваемый в данной работе тип фразеологизмов чэньюй является, по сути, крылатым выражением, все они имеют литературный источник. Как правило, это фраза из притчи, которые использовали в своих трактатах древние философы. Сами притчи могут быть уже забыты, но выражения остаются в памяти народа.

Актуальность изучения ФЕ с компонентом цвета обусловлена тем, что они отражают не только особенности духовной и материальной жизни изучаемых народов, но и цветовое восприятие мира нацией. Цвета играют большую роль в формировании языковых картин мира, поскольку с каждым цветом у разных лингвокультурных общностей связаны определенные ассоциации, те или иные цветовые предпочтения [14: 11]. Частое использование слов, которые обозначают цвета, во фразеологических единицах свидетельствует о том, что содержание цвета было переосмыслено и наполнено символами. Поэтому понятие, обозначающее цвет, становится более многозначным и абстрактным. В большинстве случаев носители языка не знают историко-этимологическое проис-

хождение значения фразеологических единиц. Значимость фразеологических единиц осознается на основе осознанного либо бессознательного отношения значения фразеологизма к известному говорящему культурному коду [15].

Изучение фразеологических оборотов с цветовым компонентом показывает, что развитие значения понятий обусловлено не только лингвистическими факторами. Существуют и экстралингвистические факторы, оказавшие влияние в той или иной степени: культурные традиции, обычаи и нравы народа, особенности национального менталитета, исторические события, отдельные факты объективной реальности. Значения слов с цветокомпонентом во фразеологизмах развивались от конкретного к абстрактному, причем, в любом случае необходимо учитывать коннотацию, которая иногда не совпадает со значением того или иного цвета [16]. Именно поэтому любое слово, обозначающее цвет, обладает символизмом, если оно употребляется во фразеологизме.

Методы исследования. В данной статье рассмотрены фразеологические единицы на материале русского, английского и китайского языков, имеющих в своем составе один из базовых терминов цветообозначения [17]: черный. Это прилагательное было выбрано по нескольким причинам: во-первых, название цвета присутствует во всех исследуемых языках; во-вторых, данный цвет обладает когнитивно-перцептивной выделенностью; в-третьих, в связи с достаточно обособленным историческим развитием английской, русской и китайской культур, данный цвет в составе фразеологизмов, несомненно, является отражением языковых картин мира.

Поскольку целью нашего исследования является сравнение трех различных лингвокультур, выявление универсального и национально – культурного, мы не только выявим значения цвета, но и рассмотрим степень эквивалентности фразеологиче-

ских параллелей, т. е. определим каждую ФЕ в одну из трех групп: полный эквивалент, частичный эквивалент и безэквивалентный фразеологизм. Для выявления значений ФЕ были использованы онлайн словари¹, а также национальные корпуса исследуемых языков.

1 Полные эквиваленты

Поскольку в каждой исследуемой культуре белый и черный цвета являются противоположностями не только в плане самого цвета, но и в плане явлений, которые они олицетворяют, наибольшее количество соответствующих параллелей – полных эквивалентов, приходится именно на фразеологические единицы с компонентом «белый» и «черный».

1. Различать белое и черное – To tell black from white – 黑白分明; Значение: Противоположности: добро и зло, правда и ложь, ночь и день.

В каждой культуре черный цвет является противоположностью белому, что обусловлено самой природой, черный – цвет ночи, темноты, а белый – цвет дня, света. Это особенно ярко отражено в китайском языке, где иероглиф 黑 имеет значение «ночь, вечер», а 白, соответственно, «день, при свете».

2. Выдавать черное за белое – to prove that black is white – 黑白混淆

3. Путать черное с белым – 黑白颠倒

4. Can't tell black from white – 黑白不分
Значение: Противоположности: добро и зло, правда и ложь, ночь и день.

В данных случаях контраст черного с белым свидетельствует о том, что случайно эти цвета перепутать невозможно, а значит, человек, о котором так говорят, заведомо лжет.

¹ 汉语大辞典 [Эл. ресурс] URL: <http://www.hydc.com/cy/>

Большой китайско-русский словарь [Эл. ресурс] URL: <https://bkrs.info/>

Oxford Dictionary [Эл. ресурс] URL: <https://en.oxforddictionaries.com/>

5. Черным по белому–To put down in black and white–白紙黑字

Значение: Четкость, ясность, понятность

Китайский чэньюй можно перевести так: черные иероглифы на белой бумаге, и, хотя в русском и английском фразеологизмах нет слов «бумага», «чернила», они явно подразумеваются, а точнее, контраст, который они создают. Русскую и английскую параллель можно считать полным эквивалентом, а китайский чэньюй не содержит глагола, но при этом сохраняет образность и значение, а значит, является частичным эквивалентом.

6. Черный рынок – black market – 黑市

Значение: Нелегальный, спекулятивный

Свое название черный рынок получил из-за характера торговли, осуществлявшейся на нем – «торговля с черного хода», из-под прилавка, «из-под полы», то есть, нелегально. В каждой стране это явление было следствием запретных или ограничительных мер, например, черный рынок еды возникал в странах, где во время войны было введено распределение продуктов по карточкам; торговля алкоголем во время «сухого закона» так же относится к черному рынку.

7. Черная магия– black craft, black magic – 黑魔法, 邪术, 妖法

Значение: Потусторонний, дьявольский

Магия, колдовство появились еще в незапамятные времена, однако разделение на черную и белую магию произошло с утверждением христианства. Утверждалось, что черная магия обязана своим названием характеру заклинаний – вызывание демонов, которые могут передать свои силы вопрошающему. Но известно также, что ритуалы черных магов проводились ночью, а белых – днем, и можно предположить, что именно страх перед темнотой ночи привел к страху перед колдовством. В китайском языке для обозначения черной магии существует словосочетание «妖法», а также иногда используется калька с «black magic» – 黑魔法 (hēi mófǎ, лишь по принципу созвучности, ведь

само по себе слово 魔法 переводится как «мембранный процесс».

8. Черная неблагодарность– black ingratitude– 忘恩负义

Значение: Преступный, злостный

Как правило, таким выражением оценивают человека, которые совершил зло после оказанного ему добра. Прилагательное «черный – black» в данном случае подчеркивает низость поступка. В народе подобный поступок всегда расценивался как коварство, проявление эгоизма, и, как следствие, разрушение целостности народной культуры, нарушение народных традиций и обычаев. Можно сказать, культура благодарения занимает видное место в русской культуре. В английском языке есть образное выражение с компонентом цвета “black ingratitude”, однако оно не так распространено, как выражение “base ingratitude”, не обладающее яркой образностью. Так, в Новом корпусе глобального web-английского (GLOWBE)² встречается всего 3 примера с ФЕ “Black ingratitude”, и 20 с выражением “base ingratitude”. В китайском языке есть образный эквивалент, который, однако, не содержит компонент цвета: 忘恩忘义, которое переводится как «не оправдывать милости, забывать долг; платить злом за добро; черная неблагодарность».

II Частичные эквиваленты

Эти ФЕ ярко отражают различия в трех лингвокультурах, так русский фразеологизм «черный день» противопоставлен «дождливому» в английском языке (rainy day); в русской культуре идеалом черного цвета

считается сажа, в английской – чернила, в китайской – одновременно и уголь, и чернила.

1. Черный, как сажа; Черный, как смоль – Black as ink– 黑不登, 漆黑的

Значение: Максимально темный, черного цвета

² Corpus of Global Web-Based English (GloWbE) [Эл. ресурс] URL: <https://www.english-corpora.org/glowbe/>

В словаре Ожегова первое значение слова «черный» – цвет сажи, угля. В Оксфордском словаре современного английского «черный» – цвет чернил, печатной краски. Такое разное отношение к восприятию одного и того же цвета скорее всего обусловлено разными жизненными реалиями: в русских деревнях вплоть до XIX века дома топили «по-черному», то есть, в избе не было дымохода, а значит на стенах оседала сажа, копоть. В англоговорящих странах это явление не было распространено, соответственно, в их понимании, образ чернил является «самым черным», за счет его контраста с белой бумагой. В китайском языке мы встретим только необычные параллели 黑不登, 漆黑的 которые так же имеют значение «чрезвычайно черный», и в Большом Китайско-Русском словаре эти сочетания переводятся как «черный как сажа, как смоль». Стоит так же отметить, что в Китайском толковом словаре определение звучит так: Это цвет угля или чернил.

2. Черными красками – to paint a black picture

Значение: Мрачный, безотрадный, тяжелый

Эти частично эквивалентные идиомы значат видеть, или же сделать так, чтобы другие видели кого-либо или что-либо в мрачном свете, т. е. сосредоточиться только на негативной стороне предмета, явления. В китайском языке нет подобного аналога, поэтому при передаче на китайский язык, будет необходим описательный перевод.

3. Быть чернее тучи – to look black – 愁眉不展

Значение: мрачный, безотрадный

Это еще один пример ФЕ с компонентом черного цвета и значением «мрачный, тяжелый». Эта параллель на первый взгляд может показаться частичным эквивалентом: совпадают значения, сохранена образность, лексический состав лишь немного отличается. Однако, у этой пары совершенно разная лексическая сочетаемость.

Так, русский фразеологизм «чернее тучи» может характеризовать только человека, точнее, его настроение. Английская идиома “look black”, именно образное выражение, сочетается со словом «дело». То есть, мы можем сказать, “things look black”, и это будет значить – дела плохи. Использовать эту идиому по отношению к человеку не получится, поскольку в английском языке “black” – это жаргонное название человека с очень темной кожей, негра. Соответственно, фраза “smb looks black” будет иметь значение «походить на темнокожего». Так, при запросе “look black” в Новом корпусе глобального web-английского (GLOWBE), мы увидим 93 результата, из которых 3 – примеры данной идиомы, 14 – примеры, с прямым значением черного цвета, и 76 результатов с упоминанием темнокожих людей. Таким образом, мы можем понять, что тема борьбы афроамериканцев за свои права и свободы до сих пор широко обсуждается и много значит для американского общества. В китайском языке нет чэньюй с компонентом цвета, однако, Большой Китайско-Русский словарь предлагает нам следующее образное высказывание: 愁眉不展, которое переводится как «не расправлять нахмуренные брови».

4. Black sheep – Паршивая овца – 害群之马

Значение: Дрянной, не такой как все

Значение выражений заключается в том, что даже небольшое количество чего-либо не соответствующего стандарту, или ожиданиям, может испортить всю картину.

В английском языке идиома родилась из-за аномального цвета черных овец, ведь нормальным считалось большинство – белые овцы. К тому же шерсть черных овец не считалась ценной, поскольку ее нельзя было перекрасить в желаемый цвет. Черных ягнят отбраковывали, а в народе в этой связи, в Англии XVIII – XIX веков черных овец считали «дьявольскими». Черных овец в стаде появлялось все мень-

ше и меньше, и это явление отразилось в выражении «черная овца», несущем резко негативную коннотацию.

Русский фразеологизм «паршивая овца» соответствует идиоме “black sheep” по значению «нежелательность присутствия». Парша – заразная кожная болезнь, а также струпья, появляющиеся при этой болезни. Из этого следует, что у русских пастухов были более серьезные причины изгонять такую овцу из стада, чем у англичан – одна больная овца могла заразить все стадо. Фразеологизм впервые зафиксирован в сочинении средневекового богослова Иеронима, около 340 гг.

В китайском языке аналогом ФЕ “black sheep”, «паршивая овца все стадо портит» является чэньюй 害群之马, «Лошадь, причиняющая вред стаду». Значение этого выражения так же состоит в том, что «не такой как все» может причинить вред всему обществу. В китайском чэньюй мы видим образ лошади, а не овцы, и это выдает различия между тремя культурами. В русской и английской культурах овца считается символом глупости. Но в Китае овца как животное считается хорошим символом. В старину, если охотник приносил домой овцу, считалось, что скоро семье улыбнется удача. Такое отношение обусловлено ценностью овечьего молока, шерсти и мяса для китайского народа. Иероглиф «овца» (羊) символизирует мир, добро и благополучие, потому что овца – чрезвычайно мирное животное, даже когда они дерутся, они всего лишь сталкиваются лбами. В древние времена, этот иероглиф входил в пожелание счастья: 吉羊. Однако нельзя сказать, что лошадь в Китае была плохим символом. Данный чэньюй базируется скорее на истории, а не на символе: «Однажды Император решил навестить своего друга, который жил за городом. По пути он встретил мальчика, который пас лошадей. Он спросил у мальчика, далеко ли ему еще ехать до дома его друга. Мальчик ответил, что не далеко. Тогда император спросил,

знает ли мальчик его друга. Мальчик ответил, что знает. Тогда император спросил, может он знает, как управлять государством? На что мальчик ответил: «Управление государством не сильно отличается от присмотра за лошадьми. Нужно просто вывести диких лошадей из стада».

Из приведенного анализа можно заключить, что в разных культурах члены общества становятся нежелательными по разным причинам: в английской культуре – в связи с нерентабельностью, в русской и китайской – в связи с плохим влиянием на окружающих (будь то заразная болезнь, или заразные, не угодные правительству мысли).

5. Черный день – rainy day – 未雨绸缪, 不时之需

Значение: Тяжелое время, внезапные расходы

Есть несколько предположений, почему во многих религиях черный – цвет траура. Первое предположение – ассоциативная цепочка: черный цвет ассоциируется с ночью, ночь – со злом, темными силами, а темные силы – со смертью, именно они приносят горе в жизнь людей. Вторая точка зрения гласит, что черный стал цветом траура из-за предрассудков: люди думали, что в черной одежде и с вуалью на лице дух умершего не узнает их и не заберет с собой. Тем не менее, действительно во многих религиях черный стал цветом скорби, печали и траура, христианство не исключение. Однако, среди исследуемых нами языков, только русские ФЕ вобрали в себя компонент цвета. Дело в том, что в Китае траурным цветом считается белый, соответственно ФЕ с подобным значением встречаются только с компонентом белого. Что касается английского языка, то мы встречаем идиомы “rainy day”, “to save against/for a rainy day”, которые уже не несут в себе значение «траур», но соответствуют значению «непредвиденные расходы, тяжелые времена». Стоит отметить культурное различие, нашедшее отражение

в указанной фразеологической единице обусловленное климатом. Стоит отметить распространенность русского фразеологизма, который, согласно Национальному Корпусу Русского Языка³, встречается в литературе 247 раз, в сравнении с частотностью в 13 результатов для “rainy day”. Это свидетельствует о мрачном настрое русских людей.

6. Тьма крошечная; Ни зги не видно; Хоть глаз выколи – black as hell/ night/ jet/ my hat – 黑天摸地; 黑灯瞎火

Значение: Темнота

Во всех рассматриваемых культурах, черный цвет считается цветом ночи, темноты.

Однако, как мы можем заметить, в русском фразеологическом фонде языка не присутствует сам компонент цвета, в данном случае аналогами могут быть следующие ФЕ: «тьма крошечная, хоть глаз выколи».

Стоит так же обратить внимание, и в этом мы сможем убедиться на примерах ниже, что английские идиомы помимо значения «темнота» как время дня, состояние природы, так же означает очень темный цвет вещей.

7. 黑更半夜 – in the dead of night – глубокой ночью, среди ночи

Значение: Ночь

Этот чэньюй значит «глубокой ночью», «среди ночи», “in the dead of the night”. В язык он пришел сравнительно недавно, из великого романа Цао Сюэциня «Сон в Красном Тереме», XVIII в.

8. 黑天白日 – днями и ночами, сутки напролет – day and night

Значение: сутки

Данный чэньюй впервые был использован в 1948 году в романе Чжоу Либо «Буря».

III Безэквивалентные ФЕ

В группе безэквивалентных фразеологизмов выражения отражают явления, при-

сущие только определенной культуре и могут быть переданы на другой язык только описательным переводом, или необразным выражением.

1. Держать в черном теле – to ill-treat – 屈材

Значение: Недоброжелательность, плохое обращение с кем-либо

Этот русский фразеологизм появился как следствие эксплуатации определенного непривилегированного класса общества, так называемой черни, который так же называли «черным народом», «черными людьми», «черной костью» (в противоположность «белой кости» – привилегированным классам). Несмотря на то, что и в англоязычных странах, и в Китае имело место неравенство сословий, эквивалентных ФЕ в этих языках нет, мы можем наблюдать лишь нейтральные слова со схожим значением «плохо относиться»: to ill-treat – 屈材.

2. black looks – злой взгляд – 怒视

Значение: Злость

В данной идиоме черный цвет приобретает значения «злость, недоброжелательность». В русском языке ей будет соответствовать не идиоматическое выражение «злые взгляды». В китайском языке образных аналогов так же нет.

3. to beat black and blue – 遍体鳞伤, 打得半死 – избить до синяков

Значение: Синяк, увечья

В рассматриваемой идиоме черный цвет в паре с синим является метонимией, это цвета синяков. В русском языке в этом значении используется образное выражение «избить до синяков». В китайском языке есть чэньюй – полный эквивалент ФЕ «избить до полусмерти» – 打得半死 и 遍体鳞伤 – «живого места не осталось», однако их значение немного отличается от исследуемого нами.

4. to be in the black – иметь прибыль – 有赚不赔

Значение: Прибыль

³ Национальный корпус русского языка [Эл. ресурс] URL: <http://www.ruscorpora.ru/>

Вышеуказанная идиома является одной из малочисленных представителей положительной коннотации черного цвета. В русском языке мы используем нейтральное выражение «без убытков, получать прибыль, стать рентабельным», в китайском – 有赚不赔 «иметь прибыль, никакого убытка». Английская идиома сравнительно недавно вошла во фразеологический пласт языка, и своим происхождением обязана цвету чернил, которыми бухгалтера записывали доходы своих клиентов при составлении баланса.

5. 数黄道黑 – обсуждать за спиной, сплетничать – to criticize smb behind his back, to gossip

Значение: критика

Чэньюй можно перевести как «сначала утверждать, что (что-то) желтое, потом – что черное». В данном случае, желтый цвет выступает в роли чего-то хорошего, приятного, того, что люди говорят друг другу в лицо, а черный цвет в роли негатива, критики, которую люди осмеливаются сказать лишь за спиной. Чэньюй пришел из романа «Путешествие на Запад» У Чэньэнь, 1570 год.

6. 粉白黛黑 – яркий макияж; красавица – beauty, with heavy makeup

Значение: макияж, красота

Чэньюй знакомит нас с представлениями о красоте в китайской культуре – белая (напудренная) кожа и черные (накрашенные) брови. Чэньюй появился в древнекитайском даосском трактате «Ле-цзы» (V-IV в д.н.э.). Прошло много времени, сейчас в моде естественная красота, но идеальной кожей до сих пор считается светлая, поменялся лишь способ – если раньше для достижения эффекта использовалась пудра, сейчас в ходу отбеливающие кремы. Поэтому не смотря на давность своего появления, данный чэньюй не потерял положительной коннотации.

7. 食亲财黑 – жадный, эгоистичный – greedy and selfish

Значение: жадность

Этим чэньюй можно описать эгоистичного человека, готового обмануть, использовать другого в своих интересах.

8. 黑眉乌嘴 – грязный – dirty, filthy

Значение: грязь

Черные брови, вороной (черный) рот – этим чэньюй описывают запачканное лицо, грязное, на которое неприятно смотреть.

Выводы. Факт присутствия в русской, английской и китайской культурах универсальных явлений и универсального восприятия этих явлений нашел отражение во фразеологических параллелях – полных эквивалентах. Это ФЕ, совпадающие по значению, лексическому составу, образности, стилистической направленности и грамматической структуре: было выделено 19 ФЕ с компонентом цвета «черный – black – 黑».

Частичные эквиваленты свидетельствуют о специфичном для каждой культуры восприятии универсальных явлений. Эта группа фразеологических единиц составляет наибольшую часть и включает в себя 33 ФЕ с компонентом цвета.

Наименьшую часть фразеологических единиц с компонентом цвета составляют безэквивалентные фразеологизмы, присущие только данной языковой системе и отсутствующие в другой в связи со спецификой национальных концептосфер. К этой группе было отнесено 8 фразеологических единиц с компонентом цвета, 4 из них – китайские чэньюй. Это свидетельствует о преобладании национально-культурного компонента в языковой картине мира исследуемых культур.

Исследование показало, что фразеологические единицы с компонентом цвета отражают особенности национальной языковой личности и языковой картины мира, и являются необходимыми для успешной межкультурной коммуникации. Результаты данного исследования вносят вклад в развитие умения реализации таких фразеологических единиц в речи, а, сле-

довательно, в улучшение качества межкультурной коммуникации и могут быть использованы как в переводческой прак-

тике, так и в практике преподавания русского, английского и китайского языков как иностранных.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Лейчик В.М.** Отношения между культурой и языком: общие функции // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 2. С. 17-29. eISSN: 2074-1588
2. **Добровольский Д.О.** Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. 1997. № 6. С. 37-58 ISSN: 0373-658X
3. **Воркачев С.Г.** Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. №1. С. 64-72. ISSN: 0130-9730
4. **Kramsch C.** Language and Culture. Oxford University Press, 1998. 134 p.
5. **Castillo L.M.** Acquisition of translation competence and translation acceptability: An experimental study // Translation and Interpreting. 2015. 7(1), pp. 72-85
6. **House J.** Translation. Oxford University Press, 2009. 136 p.
7. **Fityan, R. & Azcutia, M.** Translating Idioms of Colour (an Examination of the Relationship of Idioms of Colour Between English, Arabic and Spanish Languages) // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics, 8 (4), pp. 930-938. doi: 10.22363/2313-2299-2017-8-4-930-938.
8. **Буслаев Ф.И.** Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные. – М., 1854. – 176 с.
9. **Бао Хун.** Национально-культурная специфика фразеологизмов в русском и китайском языках // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999. – С. 305-310.
10. **Виноградов В.В.** Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: избр. тр. – М.: Наука, 1986.
11. **Кунин А.В.** Фразеология современного английского языка. Опыт систематизированного описания. – М.: Международные отношения, 1972. – 278 с.
12. **Arnold I.V.** The English word – М.: Высшая школа, 1986.
13. **Чэнь Шуан** Китайские идиомы (чэньюй 成语) как компонент содержания межкультурной компетенции // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2013. №3 (23). С. 69-75 ISSN: 2073-6681
14. **Башарина А.К.** Семантика цветообозначений в фольклорных текстах: Опыт сопоставительного анализа на материале якутского олонхо и русских былин: автореф. дисс. канд. филол. наук. 10.02.20. – М, 2000. – 20 с.
15. **B. Whorf**, The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language (1939). Перепечатано в книге B. Whorf, Language, Thought and Reality, New-York, 1956. Перевод Л.Н. Натан и Е.С. Турковой.
16. **Ларин Б.А.** История русского языка и общее языкознание. – М.: Просвещение, 1977. – 225 с.
17. **Berlin V., Kay P.** Basic Color Terms: Their Universality and Evolution University of California Press, 1991 – 196 с.

REFERENCES

1. **Leichik V.M.** Otnosheniia mezhdru kul'turoi i iazykom: obshchie funktsii// Vestnik MGU. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia. 2003. № 2. pp. 17-29.
2. **Dobrovol'skii D.O.** Natsional'no-kul'turnaia spetsifika vo frazeologii // Voprosy iazykoznanii. 1997. № 6.
3. **Vorkachev S.G.** Lingvokul'turologiia, iazykovaia lichnost', kontsept: stanovlenie antropotsentricheskoi paradigmy v iazykoznanii // Filologicheskie nauki. 2001. №1. pp. 64-72.
4. **Kramsch C.** Language and Culture. Oxford University Press, 1998. 134 p.
5. **House J.** Translation. Oxford University Press, 2009. 136 p.
6. **Castillo L.M.** Acquisition of translation competence and translation acceptability: An experimental study // Translation and Interpreting. 2015. 7(1), pp.72-85
7. **Fityan, R. & Azcutia, M.** Translating Idioms of Colour (an Examination of the Relationship of Idioms of Colour Between English, Arabic and Spanish

Languages). RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics, 8 (4), pp. 930-938.

8. **Buslaev F.I.** Russkie poslovice i pogovorki, sobrannye i ob'yasnennye. – M., 1854. – 176 p.

9. **Bao Khun.** Natsional'no-kul'turnaia spetsifika frazeologizmov v rusском i kitaiskom iazykakh / Bao Khun // Frazeologiya v kontekste kul'tury. – M., 1999. – S.305-310.

10. **Vinogradov V.V.** Ob osnovnykh tipakh frazeologicheskikh edinit v rusском iazyke // Vinogradov V.V. Leksikologiya i leksikografiya: Izbr. Tr. – M.: Nauka, 1986.

11. **Kunin A.V.** Frazeologiya sovremennogo angliiskogo iazyka. Opyt sistematizirovannogo opisaniya. – M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1972. – 278 p.

12. **Arnold I.V.** The English word. – M.: Vysshaya shkola, 1986.

13. **Chen' Shuan.** Kitaiskie idiomy (chen"iui 成语) kak komponent sodержaniia mezhekul'turnoi kompetentsii // Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaia i zarubezhnaia filologiya. 2013. № 3 (23).

14. **Basharina, A.K.** Semantika cvetoooboznachenij v fol'klornykh tekstakh: Opyt sopostavitel'nogo analiza na materiale yakutskogo olonho i rusских bylin: avtoref. diss. kand. filol. nauk / A.K. Basharina. – M., 2000 – 20 s.

15. **B. Whorf,** The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language, 1939

16. **Larin B.A.** Istoriia rusского iazyka i obshchee iazykoznanie. – M., 1977. – 225 p.

17. **Berlin B., Kay P.** Basic Color Terms: Their Universality and Evolution, University of California Press, 1991 – 196 p.

Koltsova Svetlana V. Linguistic and cultural analysis of idioms of color (based on Russian, English and Chinese languages). This article gives a linguistic and cultural analysis of idioms of black color in Russian, English, and Chinese Languages. The relevance of this topic is due to the fact that idioms with a color component, owing to their figurativeness and expressiveness, vividly reflect cultural characteristics of nations, and are widely used in the studied languages, therefore such idioms need to be skillfully used in speech for successful communication. The main goal of this work is to identify the universal features and distinguish the national and cultural specificity in the linguistic worldview of three different linguistic cultures. To achieve the goal of the study, 60 idioms with the «черный – black – 黑» color component were selected by continuous sampling method from the dictionaries of idioms of Russian, English and Chinese languages as indicated in the list of references. For each idiom with color corresponding idiomatic or non-idiomatic analogues were found, the degree of their correspondence was determined, the origins of idioms were also described, and, finally, a detailed semantic interpretation of the idioms was given. Based on the results of the study there is a conclusion that idioms with a color component reflect features of the national linguistic identity and the linguistic worldview, and are essential for successful intercultural communication. The results of this study contribute to the development of the ability to use such idioms in speech, and, consequently, to improve the quality of intercultural communication, and can be of use both in translation and teaching Russian, English or Chinese as foreign languages.

IDIOMS; CHENGYU; LANGUAGE AND CULTURE; TRANSLATION; ENGLISH; RUSSIAN; CHINESE; COLOR

Citation: Koltsova S.V. Linguistic and cultural analysis of idioms of color (based on Russian, English and Chinese languages). *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 23–32. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.2

Лингводидактический форум

Linguo-didactic forum

Е.С. Бессмельцева, Ю.Е. Нейман

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ «МЕНЕДЖМЕНТ»



БЕССМЕЛЬЦЕВА Елена Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере менеджмента, факультет иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет. Университетская наб., 7-9, Санкт-Петербург, 199034, Россия; e-mail: bessm_nem@mail.ru

BESSMELTSEVA Elena S. – Saint-Petersburg State University. 7-9, Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russia; e-mail: bessm_nem@mail.ru



НЕЙМАН Юлия Евгеньевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере менеджмента, факультет иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет. Университетская наб., 7-9, Санкт-Петербург, 199034, Россия; e-mail: neyman-yulia@yandex.ru

NEUMANN Julija E. – Saint-Petersburg State University. 7-9, Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russia. e-mail: neyman-yulia@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования иноязычных компетенций делового общения у студентов-менеджеров при изучении немецкого языка в качестве второго иностранного на примере темы «Собеседование при устройстве на работу». Актуальность исследования обусловлена наличием в языковом образовании двух стабильно прослеживаемых тенденций: постоянно возрастающей ролью межкультурной коммуникации в деловой среде, а также необходимостью учёта принципа межпредметной интеграции. Авторы подчёркивают важность овладения компетенциями делового общения для студентов, обучающихся по профилю „Менеджмент“. В статье раскрывается суть данного понятия. Целью исследования является изучение методических вопросов, связанных с процессом формирования данных компетенций у студентов-менеджеров. При обучении деловому иностранному языку предлагается отдавать предпочтение использованию интерактивных методов обучения: деловых игр, дискуссий с разделением интеллектуальных функций, тренингов, кейсов и т. д. Также говорится о необходимости привлечения дополнительных материалов, которые доступны на сегодняшний день в интернете, так как обучение иностранному языку немыслимо без опоры на цифровой контент. Представлен краткий анализ интернет-источников. Приводятся примеры заданий по теме «собеседование при устройстве на работу», направленных на формирование компетенций делового общения. Данная методика была разработана и апробирована при обучении студентов Высшей школы менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета. Авторы статьи приходят к выводу, что компетенции делового иноязычного общения являются одновременно и целью обучения, и критерием качества полученного образования, что, несомненно, будет положительно оценено в ряде требований отбора к кандидатам при устройстве на работу.

**ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ; КОМПЕТЕНЦИИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ;
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД; ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ;
СОБЕСЕДОВАНИЕ ПРИ УСТРОЙСТВЕ НА РАБОТУ**

Ссылка при цитировании: Бессмельцева Е.С., Нейман Ю.Е. Формирование компетенций делового общения у студентов, обучающихся по профилю «Менеджмент» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 34–42. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.3

Введение. Современное общество предъявляет все более высокие требования к выпускникам вузов. Если еще недавно мы говорили о необходимости формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, то сейчас уже все больше и больше говорят о необходимости формирования иноязычной компетенции делового общения. И это неслучайно. Ведь в XXI веке уже недостаточно просто владеть иностранным языком [1], нужно уметь его использовать в своей профессиональной сфере деятельности. Поэтому в качестве одной из приоритетных целей обучения менеджеров выступает формирование вторичной языковой личности специалиста, готового к осуществлению профессиональной деятельности на иностранном языке.

Вместе с тем, знание сразу нескольких иностранных языков может стать существенным конкурентным преимуществом, так как является более надёжной гарантией для успешного выстраивания профессиональных отношений. В этой связи возрастают требования знания двух и более иностранных языков к специалистам в области контактов с зарубежными партнерами в узкоспециальных сферах управления, экономики, промышленности и науки. Так одним из важных требований стала способность осуществлять эффективное деловое общение на иностранном языке в мультикультурной среде. А это значит, что при обучении второму, равно как и первому иностранному языку, необходимо уделять особое внимание формированию компетенций делового общения. Поэтому другой приоритетной целью обучения менеджеров второму иностранному языку является обучение деловому общению на иностранном языке на основе междисциплинарного подхода. Данный под-

ход, включающий в себя такие профессионально-ориентированные направления преподавания иностранного языка, как CLIL, DFU, деловые коммуникации, позволяет наиболее эффективно объединить знания и умения в языковой области и предметные знания различных областей, необходимых для эффективной профессиональной реализации. Все вышесказанное подтверждает актуальность исследуемой нами проблемы.

Формирование компетенций делового общения у студентов-менеджеров на примере темы «Vorstellungsgespräch».

Под компетенциями делового общения на иностранном языке мы понимаем, прежде всего, коммуникативную компетенцию владения иностранным языком, обеспечивающую возможность эффективного общения в деловой среде. Однако следует признать, что компетенции делового иноязычного общения являются «сложным многокомпонентным образованием» [2] и включают в себя целый ряд составных элементов, предполагающих под собой использование различных коммуникативных умений и навыков. Их число часто не ограничивается рамками учебных планов и носит, как и в реальной жизни, ситуативный характер.

В связи с тем, что данные компетенции требуют владения коммуникативными умениями и навыками на достаточно высоком уровне, формировать их целесообразно в течение всего обучения: закладывая основу на самых ранних этапах и продолжая до высоких траекторий, когда введение коммуникативных сценариев в учебный процесс становится наиболее продуктивным за счёт сформировавшегося у студентов осознания связи целей и задач обучения с их будущей профессиональной деятельностью.

Для более эффективного формирования компетенций делового общения на немецком языке необходимо рассматривать реальные ситуации современного делового общения в немецкоязычных странах. Поэтому в процессе обучения иностранному языку студент должен освоить такие аспекты делового общения, как написание резюме, прохождение собеседования при устройстве на работу, деловая переписка, проведение презентаций с последующей дискуссией и т. д.

В рамках данной статьи мы хотели бы остановиться более подробно на такой важной ситуации делового общения, как *собеседование при устройстве на работу (Vorstellungsgespräch)*, представляющее один из первых и решающих актов коммуникации в профессиональной среде. Это особенно актуально для студентов Высшей школы менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (ВШМ СПбГУ), так как студенты проходят стажировку в крупных международных компаниях, а по окончании обучения в вузе нередко устраиваются работать за рубежом, в том числе и в немецкоязычных странах.

Ситуация *собеседования* интересна нам ещё и потому, что она предоставляет обучающимся возможность максимально проявить себя. Данная тема предлагается студентам бакалавриата в конце курса обучения немецкому языку. На занятиях используется аутентичный немецкий учебник „Deutsch am Arbeitsplatz“ [3], в котором даются советы, как подготовиться к собеседованию, на что следует обратить внимание, какие вопросы могут быть заданы, а также образец собеседования на немецком языке. Затем обучающимся предлагается самим разыграть ситуацию собеседования. На наш взгляд, заданий, данных в учебнике, недостаточно для того, чтобы подготовить студентов к реальному собеседованию на немецком языке. Кроме того, формирование компетенций делового общения невозможно без таких форм и методов ор-

ганизации учебного процесса, которые интенсивно стимулируют речевую активность, способствуют повышению интереса, мотивации, самостоятельности.

С целью подготовки студентов к реальной ситуации собеседования на уроках делового иностранного языка разбираются наиболее часто задаваемые соискателям вопросы, анализируются их цели, и в соответствии с ними подбираются наиболее приемлемые ответы. Например, первый вопрос на собеседовании, цель которого проверить умение кандидата идти на контакт, владение языком и стиль общения, – „Erzählen Sie von sich“. Ответ на этот вопрос должен быть подготовлен заранее и включать в себя 2-3 пункта биографии и краткую мотивацию к выбору фирмы в качестве места будущей работы.

Далее работодатель может спросить „Was hat Sie motiviert bei uns zu arbeiten?“ Ответ на данный вопрос предполагает детальный рассказ о деятельности компании. С целью научить студентов отвечать на него анализируется информация с сайтов крупных немецких фирм, и симулируются ситуации собеседования с опорой на полученную информацию. При участии в конкурсном отборе на вакансию кандидат наизусть должен назвать не менее трёх фактов о деятельности фирмы, основных направлениях работы, подразделениях, ассортименте товаров или услуг и обосновать, как он может способствовать развитию фирмы.

И еще один вопрос, на который мы хотели бы обратить внимание, „Wie sind Ihre Schwächen?“, так как он сложен с психологической точки зрения. На него нельзя отвечать слишком откровенно, но вместе с этим и нельзя отрицать у себя наличие слабых сторон. Поэтому хорошими вариантами ответов могут быть такие, как „Ich muss besser priorisieren“ или „Ich muss lernen besser zu delegieren“. Из данных ответов становится ясно, что кандидат много времени уделяет рабочим обязанностям, и

его негативные стороны при желании под-даются корректировке.

Интерактивные методы обучения. При обучении деловому иностранному языку студентов ВШМ СПбГУ нами активно используются интерактивные методы обучения: деловые игры, тренинги, групповые дискуссии с разделением интеллектуальных функций, кейсы. Благодаря этим методам обучения, занятия по немецкому языку становятся более интенсивными, студенты постоянно находятся в ситуации, когда они должны использовать имеющиеся у них знания, навыки и умения в учебных ситуациях, имитирующих ситуации реального делового иноязычного общения.

В методике обучения иностранным языкам давно уже применяется *деловая игра*. Однако ее преимущество в формировании иноязычных деловых компетенций неоспоримо. Одной из основных функций игры является направленность «процесса на самоорганизацию, формирование новых способов деятельности, в управлении взаимодействием и общением» [4: 250]. В качестве подготовки студенты работают над диалогами из учебника, пишут резюме. Затем участникам игры предлагается определенная ситуация делового общения, распределяются роли. Например, тема «Vorstellungsgespräch» наиболее интересна на факультете менеджмента, так как все студенты будут соискателями, а некоторые в будущем и менеджерами по отбору персонала. Студенты сами предлагают компании, в которых они хотят работать, и должность, на которую они претендуют. Благодаря деловой игре каждый студент может почувствовать себя соискателем, сотрудником фирмы, руководителем и т. д. После проведения деловой игры необходимо проанализировать не только языковые ошибки, но и коммуникативные, так как именно их наличие может лишить кандидата возможности получить желаемое место.

Дискуссия «позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении какой-то проблемы» [5: 2] и используется с целью развития спонтанности общения. Именно нешаблонность и неподготовленность речи позволяет наиболее точно оценить сформированность коммуникативных умений, а также является прекрасным средством развития деловых компетенций. *Дискуссия с разделением интеллектуальных функций* [6] относится к средствам оценивания, при котором перед участниками ставится определенная задача, требующая решения. Обладая равными обязанностями, все коммуниканты получают по две формулировки задания: одна формулировка охватывает общую/групповую цель, вторая же описывает намерение, задающее тон индивидуальному поведению участника.

В последнее время популярность в компаниях приобрело так называемое стресс-интервью [7], в ходе которого оценивается ролевое коммуникативное поведение кандидата в условиях, отличных от идеальных. В таком интервью могут принимать участие сразу несколько соискателей, борющихся за одну вакансию, и несколько интервьюеров. Часто кандидатам предлагаются тесты, определяющие помимо узкопрофессиональной, коммуникативную, этическую и психологическую готовность кандидатов, что предполагает наличие у студентов, будущих менеджеров, осведомленности об основных этапах проверки, их целях, и сформированности умения обойти различные коммуникативные ловушки.

Тренингом называется интенсивное обучение, включающее в себя небольшое количество теоретических знаний и практическую работу. Основными характеристиками тренинга являются краткосрочность и практическая направленность. Особое внимание уделяется получению практических навыков, изучению схем и алгоритмов поведения в определенных си-

туациях. Важным для нас является и то, что тренинг «основывается на полилоге и предполагает равноправные межличностные отношения» [8: 193]. Тренинги как таковые имеют целью в краткие сроки подготовить человека к определённым форматам делового общения. Примером тренинга можно считать Norming Sessions, в рамках которых студенты Высшей школы менеджмента готовятся к сдаче экзамена SEMS. Представляя собой своеобразный академический трамплин, данный курс, рассчитанный на несколько занятий, активизирует уже имеющиеся у студентов знания и подготавливает их к формату экзамена. Экзамен проверяет сформированность умений делового общения у студентов-менеджеров, одна из частей которого проходит в формате собеседования.

Большой интерес у студентов вызывает работа с кейсом, который они воспринимают как игру, и которая, тем не менее, способствует формированию ключевых компетенций делового общения: умение решать проблемы, общаться, вести переговоры, брать на себя ответственность и т. д. Для нас же особую «ценность представляет сам процесс анализа ситуации и поиска решения» [9: 1881]. В процессе обучения языку мы можем использовать уже готовые ситуации из немецких учебников по менеджменту. Это также будет способствовать знакомству студентов «с реалиями зарубежного мира бизнеса, нормами деловой западной культуры» [10: 87]. Работа с кейсами является самой неразработанной, но от этого не менее результативной технологией развития компетенций делового общения. Для решения кейса обучающемуся требуется самому найти выход из моделируемой преподавателем сложной ситуации реального профессионального общения, обсуждая её на иностранном языке [11; 12]. При этом активизируются также и неязыковые способности, а именно умение логично мыслить, быстро находить решения, инициативность. Кейсы способствуют выработке

ответственности, так как на примере данных заданий становится возможным наиболее ярко проследить взаимосвязь действий менеджера и полученного результата работы, оценить степень его влияния на решаемую проблему. Именно эти качества высоко ценятся при отборе на руководящие должности.

К работе с кейсами на занятиях иностранным языком по теме «Vorstellungsgespräch» можно отнести технологию работы с деловой перепиской. Так, например, студенты изучают основные виды деловых писем, которые могут быть предложены работодателем при конкурсном отборе кандидата. Данные кейсы подразумевают многовариантность развития ситуации, так как работодателем проверяется умение реагировать на различные ситуации. Предлагаемые кейсы должны содержать различные варианты правильно и неправильно оформленных и сформулированных резюме и мотивационных писем, чтобы обучающийся мог сам выделить наиболее удачные формулировки, а также приемлемые требования, касательно размера, стиля изложения и содержания сегментов.

Дополнительные материалы по изучаемой теме. В поиске дополнительных материалов к занятию нам может помочь интернет, который на сегодняшний день является основным источником новейшей информации. Поэтому обучение должно включать в себя анализ современных статей, видео, подкастов на иностранном языке по профессиональным темам. Что касается ситуации собеседования, то интернет предоставляет нам большое количество материалов. Поскольку на занятиях по немецкому языку студент должен получить основные представления о деловом этикете и правилах поведения в немецкоязычных странах, необходимо акцентировать внимание студентов на особенностях собеседования в немецкоязычных странах. Этика деловых коммуникаций представля-

ет собой целый раздел, в ходе которого затрагиваются нормы коммуникативного поведения в деловой среде, нарушение которых может привести к коммуникативному сбою и трудностям в реализации коммуникативных намерений.

Большой интерес для нас представляют статьи на немецком языке о том, как правильно подготовиться к собеседованию, как нужно себя вести на нем. Целью работы со статьями, помимо развития коммуникативной компетенции, является анализ опыта специалистов по профессиональным вопросам с целью его интеграции в профессиональную деятельность. Так, например, студенты должны самостоятельно обрабатывать статистические данные и объяснять результаты выборки на иностранном языке. Эти статьи могут содержать и противоречивую информацию, но в таком случае они предоставляют нам повод для дискуссии, сравнения менталитета. Среди методов работы со статьями предпочтение отдаётся интерактивным методам, типа Kugellager, Langer/Runder Tisch, Sprechmühle.

Суть метода Kugellager в том, что студенты становятся друг с другом в пары, образуя два круга: внутренний и внешний, в парах происходит обсуждение, затем посредством смещения внешнего и внутреннего кругов, мы добиваемся того, что происходит обмен информацией за счёт смены партнёров [13]. Задачей преподавателя является постановка вопросов для обсуждения, а также контроль речевого поведения. Недопустимым является переход на родной язык в парах или молчание собеседников.

Langer/Runder Tisch представляет собой метод обсуждения в группах по 4-6 человек. При этом каждая группа может получать задание, противоположное другой. Например, одна группа собирает аргументы «за», другая – «против» [14]. В конце дискуссии происходит подведение итогов, суммирование фактической информации по теме.

Sprechmühle – это вариация первого метода, когда партнёры блуждают по аудито-

рии под музыку и останавливаются напротив друг друга по сигналу преподавателя [15]. Тематика для обсуждения могут послужить советы для подготовки кандидатов на работу к собеседованию, составление списка запретов, которые нельзя нарушать при собеседовании.

Кроме того, в интернете содержится много видеоматериалов, которые условно можно разделить на 3 группы:

- видео с записью «реального» собеседования¹,
- учебное видео «как правильно вести себя на собеседовании»²,
- забавные видео, на которых кандидат намеренно совершает ошибки³.

Первые мы можем использовать как образец, рекомендуя студентам их просмотр дома. Вторые дают возможность увидеть и проанализировать «правильное» и «неправильное» поведение кандидата. Третьи могут восприниматься студентами как развлечение, однако детальный анализ ошибок под руководством преподавателя поможет им навсегда запомнить, как не надо себя вести на собеседовании.

Выводы. В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что компетенции делового общения являются комплексным методическим понятием, включающим в себя совокупность умений осуществления эффективной деловой коммуникации в профессиональной деятельности менедже-

¹ YouTube. (2017, апрель 18). VR-JobPower – Vorstellungsgespräch Beispiel I [Видео файл]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0iPO0gwSXHE>.

² YouTube. (2017, апрель 26) Vorstellungsgespräche sympathisch beginnen: Die 7 besten Tipps. Begrüßung, Smalltalk, Körpersprache [Видео файл]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dagFNMU7zFs>.

³ YouTube. (2017, апрель 18) VR-JobPower – Vorstellungsgespräch Beispiel II [Видео файл]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4EC4KpAzPC0>.

ров. Необходимость формирования данных умений обусловлена изменением вектора языкового профессионального образования в сторону большей межпредметной интеграции и включением мультикультурной составляющей в современную деловую среду.

Главной «задачей делового общения является продуктивное сотрудничество» [16: 163], достижению которого способствуют такие методы обучения, как деловая игра, дискуссия с разделением интеллектуальных функций, тренинг, кейс, работа со статьями и видео на иностранном языке. Благодаря использованию данных методов становится возможным следование контексту ситуаций реального делово-

го общения менеджеров и обеспечивается качественная реализация программы профессионально-ориентированного обучения.

Сформированность компетенций делового общения предполагает, что студенты владеют умениями монологической и диалогической публичной речи, умением ведения письменной деловой коммуникации. Уровень культуры делового общения является одновременно и критерием качества образования, и критерием отбора к кандидатам при устройстве на работу. С другой стороны, тот факт, что без владения культурой делового общения на иностранном языке невозможно стать топ-менеджером, способствует повышению мотивации изучения иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гаврилова О.В.** Педагогические условия эффективного формирования иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста // Проблемы языка и культуры в образовательном пространстве университетского комплекса: сб. ст. конф. – С. 1784-1788 [Электронный ресурс] – URL: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s16.pdf.

2. **Степанова М.М.** Формирование компетенции делового общения на иностранном языке в магистратуре неязыкового вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 2(172). С.108-113. ISSN: 2304-9758.

3. **Becker J., Merkelbach M.** Pluspunkte Beruf: Deutsch am Arbeitsplatz: Kurs- und Übungsbuch. – Berlin: Cornelsen Verlag, 2013.

4. **Дронова О.В., Жолнерик А.И.** Использование деловых игр в обучении профессиональному английскому языку // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Педагогика. 2014. № 2 (30). С.247 – 257. ISSN: 2072-3024

5. **Морозова И.Г.** Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика. 2010. № 1. С. 25-35.

6. **Дружинин А.Е., Замулин А.Л.** Тренинг продаж. – СПб: «Речь», 2004.

7. **Шабанова Е.А.** Стресс-интервью как технология развития коммуникативной компетентности студента // Новое слово в науке: перспективы развития. 2016. № 1-1 (7). С. 356-359. ISSN: 2411-8133

8. **Степанова М.М., Беленкова Н.М.** Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов лингвистических направлений // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т.20. №2. С.193- 195. ISSN 2073-1426

9. **Прокошева И.И.** Метод case study в обучении иностранному языку студентов лингвистических вузов // Проблемы языка и культуры в образовательном пространстве университетского комплекса сб. ст. конф. – [Электронный ресурс] – URL: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s16.pdf

10. **Мякишева Т.С.** Использование метода case study в дистанционном обучении английскому языку по программе MBA // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2011. № 6(60). С. 84-87. ISSN: 1815-9044

11. **Brinkenhoff R.O.** The Success Case Method: Find Out Quickly What's Working and What's Not. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2003.

12. **Ellet W.** The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases. – Harvard Business School Press, 2007.

13. **Leisen J.** Methoden-Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht: Kugellager. – Friedrich Verlag UP CD-ROM Methoden-Werkzeuge, 2003/2005. – URL: <http://www.josefleisen.de/downloads/methodenwerkzeuge/57%20Kugellager%20NiU%202003.pdf>

14. **Leisen J.** Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). 2. erweiterte Auflage. – Bonn: Varus, 2003.

15. **Jahnke-Klein S., Meyer H.** Kreative Methoden zur Seminar- und Unterrichtsgestaltung. – Oldenburg: Oldenburger VorDrucke, 2012. S. 9-15.

16. **Захарова Л.В., Гунина Л.А.** Культура делового общения как важный фактор профессионального становления специалистов. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 4. С. 156-165. ISSN: 2313-2264

REFERENCES

1. **Gavrilova O.V.** Pedagogicheskie usloviia effektivnogo formirovaniia inoiazыchnoi kommunikativnoi kultury budushchego spetsialista // Problemy iazyka i kultury v obrazovatelnom prostranstve universitetskogo kompleksa: sb. st. konf. – S. 1784-1788 [Elektronnyi resurs] – URL: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s16.pdf.

2. **Stepanova M.M.** Formirovanie kompetentsii delovogo obshcheniia na inostrannom iazyke v magistrature neiazыkovogo vuza // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2013. № 2(172). S. 108-113. ISSN: 2304-9758.

3. **Becker J., Merkelbach M.** Pluspunkte Beruf: Deutsch am Arbeitsplatz: Kurs-und Übungsbuch. – Berlin: Cornelsen Verlag, 2013.

4. **Dronova O.V., Zholnerik A.I.** Ispolzovanie delovykh igr v obuchenii professionalnomu angliiskomu iazyku // Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki. Pedagogika. 2014. № 2 (30). S. 247 – 257. ISSN: 2072-3024

5. **Morozova I.G.** Ispolzovanie diskussii na zaniatiiakh inostrannogo iazyka v ramkakh problemnogo obucheniia pri podgotovke sovremennykh spetsialistov // Inostrannye iazyki. Teoriia i praktika. 2010. № 1. S. 25-35.

6. **Druzhinin A.E., Zamulin A.L.** Trening prodazh. – SPb: «Rech», 2004.

7. **Shabanova E.A.** Stress-interviu kak tekhnologiia razvitiia kommunikativnoi kompetentnosti studenta // Novoe slovo v nauke: perspektivy razvitiia. 2016. № 1-1 (7). S. 356-359. ISSN: 2411-8133

8. **Stepanova M.M., Belenkova N.M.** Tekhnologii kommunikativnogo treninga v obuchenii inostrannomu iazyku magistrantov nel-

ingvisticheskikh napravlenii // Vestnik kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serii: Pedagogika. Psikhologiia. Sotsialnaia rabota. Iuvenologiia. Sotsiokinetika. 2014. T. 20. № 2. S.193 – 195. ISSN 2073-1426

9. **Prokosheva I.I.** Metod case study v obuchenii inostrannomu iazyku studentov nelingvisticheskikh vuzov // Problemy iazyka i kultury v obrazovatelnom prostranstve universitetskogo kompleksa: sb. st. konf. – [Elektronnyi resurs] – URL: https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s16.pdf

10. **Miakisheva T.S.** Ispolzovanie metoda case study v distantsionnom obuchenii angliiskomu iazyku po programme MBA // Izvestiia volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serii: Pedagogicheskie nauki. 2011. № 6(60). S. 84-87. ISSN: 1815-9044

11. **Brinkenhoff R.O.** The Success Case Method: Find Out Quickly What's Working and What's Not. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2003.

12. **Ellet W.** The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases. – Harvard Business School Press, 2007.

13. **Leisen J.** Methoden-Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht: Kugellager. – Friedrich Verlag UP CD-ROM Methoden-Werkzeuge, 2003/2005. – URL: <http://www.josefleisen.de/downloads/methodenwerkzeuge/57%20Kugellager%20NiU%202003.pdf>

14. **Leisen J.** Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). 2. erweiterte Auflage. – Bonn: Varus, 2003.

15. **Jahnke-Klein S., Meyer H.** Kreative Methoden zur Seminar- und Unterrichtsgestaltung. – Oldenburg: Oldenburger VorDrucke, 2012. S. 9–15.

16. **Zakharova L.V., Gunina L.A.** Kultura delovogo obshcheniia kak vazhnyi factor professionalnogo stanovleniia spetsialistov // Vestnik rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriia: Russkii i inostrannye iazyki i metodika ikh prepodavaniia. 2016. № 4. S. 156-165. ISSN: 2313-2264

Bessmeltseva Elena S., Neumann Julija E. Developing business communication competencies of the students majoring in management. This article is devoted to a problem of business communication competencies formation on the example of teaching German as the second foreign language to the management students on the example of the topic «Job Interview». Significance of the research is determined by the existence of two traceable trends in the foreign-language education – constantly growing role of the intercultural communication in the business sphere and the necessity of considering interdisciplinary integration principle. The authors underline the importance of the professional communication skills for the students, acquiring their education in the sphere of management. The article explains the gist of this concept. The aim of this research is a review in methodology related to the problem of professional competencies formation for the students-managers. It is suggested that preference should be given to the interactive methods of teaching in the process of business language learning, such as business simulation games, workshops, discussions with the roles distribution, cases, etc. Also it is recommended to use additional materials that can easily be found nowadays on the Internet, because foreign language learning is inconceivable without the reliance on the digital content. A brief analysis of the web resources is presented in the article. The article also provides examples on a topic «job-interview», oriented at business communication competencies formation. This methodology was developed and put to evaluation in the process of language learning on the example of teaching the students of Graduate School of Management of Saint-Petersburg State University. The authors of this article come to the conclusion, that the business communication skills can be seen both as a goal of education and a criterion of the qualitative education, desired by many, simultaneously.

SECONDARY LINGUISTIC IDENTITY; BUSINESS COMMUNICATION COMPETENCIES; INTERDISCIPLINARY APPROACH; INTERACTIVE METHODS OF TEACHING; JOB INTERVIEW

Citation: Bessmeltseva E.S., Neymann Ju.E. Developing business communication competencies of the students majoring in management. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 34–42. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.3

М.А. Крундышев, А.М. Крундышева

**ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИКИ
ЯЗЫКА СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
КАК ЭЛЕМЕНТ ПОДГОТОВКИ К ТЕСТИРОВАНИЮ
ПО ОЦЕНКЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**



КРУНДЫШЕВ Михаил Аркадьевич – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, филологический факультет; Санкт-Петербургский государственный университет.

Университетская наб., 11, Санкт-Петербург, 199034, Россия; e-mail: mikkrund@inbox.ru

KRUNDYSHEV Mikhail A. – St Petersburg State University, 11, Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russia; e-mail: mikkrund@inbox.ru



КРУНДЫШЕВА Анна Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: krundysheva@mail.ru

KRUNDYSHEVA Anna M. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia. e-mail: krundysheva@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые проблемы, возникающие при подготовке и проведении занятий по русскому языку как иностранному (РКИ) в группах студентов, готовящихся к тестированию по оценке языковой компетенции (ОП). Приводятся требования, предъявляемые Американским советом по преподаванию иностранных языков (ACTFL) для определения уровня владения иностранным языком. Авторы рассматривают способы семантизации новой лексики на занятиях по языку средств массовой информации. Статья содержит рекомендации преподавателям русского языка как иностранного по методической организации занятий для подготовки иностранных студентов к успешной сдаче теста ОП. Предлагаются разные типы предтекстовых заданий, способствующие формированию в сознании студента значения русского слова в полном компонентном составе, в каком оно находится в сознании носителя языка. Участие студентов в обсуждении значения слова на занятии, позволяет им с большей уверенностью участвовать в спонтанном разговоре с тестером, проводящим интервью (ОП).

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ; ТЕСТИРОВАНИЕ; ОЦЕНКА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ; ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ; ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА

Ссылка при цитировании: Крундышев М.А., Крундышева А.М. Презентация лексики языка средств массовой информации как элемент подготовки к тестированию по оценке языковой компетенции // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т.7. №27. С. 43–50. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.4

Введение. Значительное число проблем при изучении лексики иностранного языка, по мнению Т.М. Балыхиной, связаны с внушительным объемом словарного состава русского языка и сложной лексико-грамматической организацией – в русском языке имеется четыре тысячи корней, 111 тысяч словообразовательных моделей и около 300 флексий [1]. Необходимо также учитывать, что процесс овладения иноязычной лексикой связан с работой психологических механизмов, которые, будучи сформированы на родном языке, не срабатывают при изучении неродного языка [2: 24].

Обучение студентов-иностранцев чтению газетных текстов без адаптации происходит преимущественно на продвинутом и высшем этапах обучения русскому языку, что требует от преподавателя при презентации новой лексики применения такого способа семантизации как объяснение слов при помощи описания их значения. Семантизация новой лексики должна вестись на русском языке, поскольку «максимальную пользу обучающимся продвинутого этапа принесет толкование значений слов только на русском языке» [3].

Актуальность. Современные исследователи – лексикологи уделяют повышенное внимание лексическим единицам, формирующим общественно-политическую лексику. События, происходившие и до сих пор происходящие в России, вызывают интерес во всем мире. Изменяющаяся общественно-политическая ситуация влияет и на состав общественно-политической лексики. По мнению одного из крупнейших лингвистов XX века Эдварда Сепира, "резкое изменение культурной организации общества сопровождается ускорением языкового развития" [4: 270].

Лексика общественно-политических наук в значительной мере формирует актуальное наполнение словарей. Кроме фиксации лексических единиц в общеязыковых словарях, публикуются учебные пособия по общественно-политическим

предметам, которые дают толкования понятиям из общественно-политической сферы.

Постановка проблемы. Иностранные студенты и слушатели, обучающиеся на наших курсах, встречаются с рядом трудностей при работе с текстами из российских средств массовой информации. Для преодоления проблем во время подготовки занятий преподавателю русского языка как иностранного (РКИ) необходимо учитывать специфику общественно-политической лексики. Одной из первых методических задач, которую должен будет решить преподаватель, является принцип отбора лексического минимума. И эта задача связана с исключительно филологической проблемой лексико-семантической характеристики данной лексической группы.

Учебно-методическая целесообразность формирования минимума требует при отборе лексического материала учитывать категорию обучающихся, цель и этап обучения, характер лингвистического материала, специфику речевой деятельности (именно на этом аспекте мы и сконцентрируемся ниже), для выполнения которой предстоит сформировать необходимые умения у иностранных студентов, необходимость сохранения системности лексики. Уже многие десятилетия частотность слова и актуальность выражаемого им понятия являются главным объективным способом определения выражаемого им понятия.

Для оценки уровня устного владения языком студентов многих зарубежных программ последние несколько лет используется тестирование по оценке языковой компетенции (ОПИ – Oral Proficiency Interview), разработанное Американским советом по преподаванию иностранных языков (ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages). Отечественные высшие учебные заведения осуществляют обучение иностранных слушателей, и с каждым годом все возрастающее

количество из них будут сдавать данный тест у себя в стране.

ACTFL выделяет пять основных уровней владения языком: экспертный, профессиональный, продвинутый, промежуточный и базовый [5]. В описании каждого основного уровня на сайте представлен конкретный список умений и навыков. Критерий, оценивающий тематику и контекст общения для высокого уровня владения, состоит в следующем. Для студентов продвинутого уровня характерна способность активно участвовать в беседе, обсуждая автобиографические сведения, а также темы, представляющие более широкий интерес – местные, общенациональные или международные проблемы, события или новости. Лица, владеющие языком на профессиональном уровне, способны говорить на иностранном языке достаточно бегло и правильно, эффективно и в полном объеме участвовать в разговорах на различные конкретные и отвлечённые темы в формальной и неформальной обстановке. Они могут говорить о своих интересах, в том числе профессиональных, подробно и всесторонне обсуждать сложные вопросы, а также вести развёрнутый связный рассказ, делая это легко, бегло и правильно [6].

Изучение и усвоение культуры изучаемого языка на уроках русского как иностранного большей частью происходит через лингвострановедение. Лингвострановедческий аспект образования, ранее являвшийся вспомогательным «иллюстрирующим» фактором, сейчас становится одним из базовых. Обучаясь языку, студенты регулярно встречают незнакомые слова при чтении разных текстов. Принято различать чтение, направленное на общий охват содержания текста, и лингвострановедческое чтение [7]. Лингвострановедческим чтением современная наука называет чтение с установкой на изучение чужой страны, её истории, образа жизни, достижений экономики, науки и культуры, традиций народа. Во время такого чтения

обучающийся одновременно понимает сюжет, замечает и усваивает характерные для текста черты соответствующей эпохи, социальную позицию автора и многое другое. Обширную страноведческую информацию он получает при изучении новых лексем, встреченных в тексте.

Современные ученые включают лингвострановедение в лексический аспект обучения языку, однако, это не исчерпывает лексический аспект. При обучении лексике нужно объяснять и значения лексических единиц, которые, может быть, только в небольшой степени связаны с культурой народа. По мнению И.А. Стернина, все особенности семантики лексических единиц должны быть выявлены и стать предметом обучения иностранного студента – в противном случае он неадекватно усвоит значение изучаемой единицы на фоне соответствующих единиц родного языка [8: 108]. Особенно важно обращать на это внимание при обучении языку СМИ, поскольку такие навыки способствуют получению более высокой оценки при тестировании ОРІ.

Обучение лексике на занятиях по РКІ. Преподаватель РКІ, обучающий лексике иностранного студента, ставит перед собой цель – сформировать в его сознании значение русского слова в полном компонентном составе, в каком оно находится в сознании носителя языка. Как уже было ранее отмечено, лингвистика должна выявлять семантические особенности слов и обеспечивать удобное для преподавателя их описание, а методика разрабатывать практические приёмы обучения лексике [8]. Преподаватель РКІ не сможет выработать методику, не имея представления о материале, которому он должен обучить студентов, поэтому мы считаем необходимым при подготовке к представлению в аудитории новой лексики самостоятельно проводить семантический анализ лексем и с позиций лингводидактики решать про-

блемы, требующие пристального внимания при проведении этого анализа.

Согласно утверждениям исследователей экспериментальной психологии, инструментами культуры являются, в первую очередь, слова и лишь потом понятия [9]. Роль преподавателя русского языка, знакомящего студента с изучаемой лексикой, в таком случае, безусловно возрастает. Преподаватель РКИ, хорошо представляющий себе возможный диалог тестера АСТFL со студентом на тесте ОПІ, может спрогнозировать вопросы, которые может получить студент на данном интервью. Правильное понимание и употребление лексики оказывает большое влияние на результат, показываемый студентом при тестировании ОПІ.

Опишем процесс отбора лексики и его принципы. Когда преподаватель знает проблемы отбора лексики, это помогает ему понять, прочувствовать специфику обучения данной лексике и определиться с выбором конкретного материала для занятия. Обычно перед преподавателем стоят следующие проблемы:

- что взять за единицу отбора;
- сколько единиц нужно отобрать;
- какие именно единицы следует взять для лексического минимума.

Предлагаем необходимым дополнить прогнозирование преподавателем РКИ вопросов, которые может задавать тестер ОПІ при разговоре по данной теме. Важно понимать, какие понятия могут его заинтересовать, на чем может сконцентрироваться тестер.

Число новых слов, вводимых на уроке, колеблется в зависимости от многих факторов: типа и степени трудностей усвоения слова, целевой установки, условий обучения и т. д. На продвинутом уровне количество новых слов может доходить до 20-ти.

Одной из важнейших задач предтекстовой работы является подготовка студентов к самостоятельному преодолению языковых трудностей при чтении текста. Реше-

ние этой задачи требует накопления у обучающихся запаса слов изучаемой темы.

Лексические единицы составляют словарь студента. С.К. Фоломкина разделяет словарь на два типа: рецептивный и потенциальный [10]. Первый должен быть объектом непосредственного изучения, студенты должны запомнить каждую входящую в него лексическую единицу. Второй фактически не изучается, но студенты получают такую подготовку, которая дает возможность понимать слова, относящиеся к нему. Они овладевают не самими лексическими единицами, а методикой их понимания.

Современная методика обычно рассматривает работу с лексикой во время изучения текста. Преподаватель РКИ, выбирая текст для работы в аудитории, ориентируется на то, что по лексике и содержащимся грамматическим конструкциям текст должен соответствовать этапу обучения и требованиям, определяемым образовательным стандартом по русскому языку как иностранному того или иного уровня. «Важно, чтобы каждый новый текст расширял лексическое поле, максимально закреплял активную лексику, создавал потенциальный лексический запас, способствовал выработке навыка переноса употребления слов в разных предметных контекстах. Пятикратное-семикратное повторение слова лучше всего осуществляется путем «сквозного» освоения лексики при тематической подборке нескольких текстов. Обучающийся произвольно использует опыт чтения предшествующих текстов, вспоминая уже изученные слова» [11: 89].

Способы семантизации лексики в предтекстовых заданиях. В предтекстовые задания выносятся слова, актуальные для понимания текста, ранее вообще не встречавшиеся в языковой практике обучающихся или представленные в тексте в новом значении, в новом окружении.

Для предтекстовых заданий следует отобрать, в первую очередь, те лексические

сопоставления, которые нужны для понимания при чтении. Лексическая работа в предтекстовых заданиях проводится на уровне не только слов, но и словосочетаний, предложений. Работа над лексикой в предтекстовых заданиях проходит с установкой на то, чтобы студенты узнали и поняли слова, словосочетания, встретив их в тексте.

Дотекстовая семантизация лексики происходит различными путями. В последнее время стали широко использоваться беспереводные способы семантизации [12]. Такие способы повышают заинтересованность и рост активности студентов на занятиях по иностранному языку.

На сегодняшний день преобладает объяснение новой лексики, встречающейся в тексте, при помощи перевода, размещенного на полях страницы или перед самим текстом, но, на наш взгляд, этот способ не является методически исчерпывающим, поскольку здесь не происходит обмена мнениями между преподавателем и учеником. Рассмотренный способ семантизации облегчает понимание изучаемого текста, но не помогает наработке приёмов языковой догадки, навыков работы со словарём. Категорически отвергать данный способ при изучении различных текстов кажется нам неправильным, поскольку знание слова родного языка, которое обозначает рассматриваемое понятие, способствует пониманию различия изучаемых реалий в двух разноязычных культурах. По нашему мнению, основным надо сделать такой способ презентации лексики, как объяснение слов при помощи описания их значения.

Следующий этап презентации новых лексических единиц базируется на таком способе презентации новой лексики, как объяснение при помощи антонимов. Поскольку «уже на начальном этапе, когда усвоено некоторое количество лексических единиц, при объяснении новых слов можно прибегать к помощи уже известных слов-антонимов» [13: 60]. После описания значений новых слов некоторые

студенты самостоятельно могут подобрать антонимы к ним.

Третьим типом предтекстовых заданий нам представляется работа преподавателя и студентов по объяснению значения лексемы с помощью словообразовательного анализа как еще одного способа семантизации. Нужно учитывать, что «лексика учебных словарей-минимумов составляет только незначительную часть словарного состава русского языка. Она не обеспечивает понимания неадаптированных текстов. Выработка умения догадываться о значении слова по словообразовательным элементам должна начинаться с первых шагов изучения русского языка» [13: 61]. Работа с однокоренными словами поможет обучающемуся сравнить новое слово с встречавшимися раньше словами и усвоить его гораздо легче. Например, однокоренными словами лексической единицы *спрос* являются – *спрашивать, спросить* и т. д., а слова *безработица* – *работа, работать, безработный, рабочий* и т. д. Выполняя такие предтекстовые задания студенты развивают умение по объяснению значения подобранного однокоренного слова.

На наш взгляд, преподаватель РКИ должен оперировать всеми рассмотренными выше способами семантизации лексики, так как это помогает обучающимся читать новые тексты, более свободно строить монологи и участвовать в диалогах и дискуссиях с большим пониманием и языковой свободой языкового, что особенно важно при прохождении интервью ОРІ. Тестер АСТFL, проводящий интервью ОРІ, уделяет большое внимание спонтанности речи тестируемого. Ведь до начала разговора никому не были известны темы, о которых пойдет речь в тесте. Поэтому и преподавателю РКИ нужно задавать обучающимся неожиданные вопросы, подготавливая студентов к тому, с чем они могут встретиться при сдаче теста.

Следует сказать еще об одном механизме предъявления слова, связанном с разными

ми видами памяти, и принятым в современной методике. Слово, написанное на доске, должно быть произнесено преподавателем (этап создания образца), произнесено студентом с учетом звуковых, ритмических и интонационных трудностей, записано в тетрадь с указанием его лексического значения, введено в контекст [11: 92]. Нужно обращать внимание, что обучающиеся, претендующие на уровень «Профессиональный» по шкале АСТFL умеют излагать свое мнение по широкому кругу интересующих их вопросов – например, по социальным и политическим проблемам – и подкреплять его синтаксически организованными аргументами. Они также умеют формулировать и развивать гипотетические положения, предлагая альтернативные возможности решения тех или иных вопросов или их потенциальные последствия. Управляя процессами овладения лексикой, преподаватель постоянно переключает внимание слушателя от плана выражения к плану содержания и от плана содержания к плану различных языковых возможностей его выражения.

Следующим этапом нам представляется презентация нового слова в микротексте, то есть в предложении. Это должно выработать у обучающихся умение узнавать новую лексему в микротексте и дать им первые сведения о ее сочетаемости. Чтобы подготовить студентов к чтению текста, нам кажется оправданным, использовать такой тип упражнений, при котором студенты вставляют в предложение только что представленное им слово. Например, *Правительство приняло программу мер, призванную за четыре года сократить безработицу. Соотношение предложения и спроса на рынке постоянно меняется под влиянием многих факторов.*

Этап тренировки лексики обычно обеспечивается условно-коммуникативными упражнениями, предусматривающими наличие разговорного задания и речевой ситуации. Студентам можно предложить инсценировать диалоги с обязательным включением

изученных слов, дать собственное их толкование, повторить гнезда слов, заполнить пропуски подходящими по смыслу лексемами и т. п. [14].

Выводы. Предлагаемый в нашей статье алгоритм работы преподавателя русского как иностранного по презентации новой лексики на занятиях по языку средств массовой информации в группах иностранных студентов при подготовке к тестированию ОPI не является универсальным и единственно возможным поскольку эффективность учебной работы преподавательского состава зависит от уровня методического мастерства. Преподаватель создает свою лабораторию и выбирает приемлемые для обучения методы, следует им, отказывается от них, разрабатывает новые, комбинирует и моделирует разные формы и режимы в процессе обучения [15].

Приходится констатировать, что по сравнению с теоретической лингвистикой практика преподавания иностранных языков заметно её опережает. Условия и темпы современной жизни, когда за короткий срок студентов необходимо научить говорить, заставляет преподавателей принимать оптимальные решения, причем обязательно в системе и последовательности [16]. Полагаем справедливым мнение В.А. Федосова, что сначала преподаватели обучают своих студентов словам («значение – форма»), называющим предметы в объективной действительности. Затем непосредственной коммуникации – построению высказываний («функция – структура»), называющих ситуацию в объективной действительности (вся эта терминология уже давно утвердилась и в лингвистике, и в методике). Наконец, обучают речи («тема – система»), сообщаящей в коммуникации о более крупном участке действительности (в лингвистике и методике пока нет устоявшихся терминов) [16: 29].

В современной действительности средства массовой информации играют огромную роль, оказывая непосредственное влияние

ание на формирование взглядов, языкового вкуса и выработку языковой нормы у студентов и слушателей всех направлений и специальностей. Преподаватель РКИ, зна-

ющий особенности проведения тестирования ОПІ, сможет методически грамотно выстроить занятия для их подготовки к успешной сдаче указанного теста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Балыхина Т.М.** О системности русской лексики в системе обучения лексики // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: монография. – М.: РУДН, 2002. ISBN: 5-8122-0299-0. – С. 150-162.
2. **Жинкин Н.И.** Язык. Речь. Творчество. – М., 1998. 368 с.
3. **Беркутова С.А.** Обучение лексике русского языка студентов-иностранцев на продвинутом этапе // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». 2007. Т. 1. С. 70–72. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-leksike-russkogo-yazyka-studentov-inostrantsev-na-prodvinutom-etape>
4. **Сепир Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс. – 2002. 656 с. ISBN: 5-01-004726-8.
5. Официальный сайт ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages. [Электронный ресурс] URL: <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/russian/говорение>.
6. **Крундышев М.А.** Оценка языковой компетенции (ОПІ) как определение уровня владения языком // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. №4 (18). С.110-115. ISSN: 2227-8591
7. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура М., 1983. 269 с.
8. **Стернин И.А.** Структурная семасиология и лингводидактика // Русское слово в лингвострановедческом аспекте: сб. ст. – Воронеж, 1987. – С. 104–121.
9. **Денисов П.Н.** Текст в словаре и текст словаря // Аспекты изучения текста. М., 1981. – С. 38–47.
10. **Фоломкина С.К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. Изд. 2-е, испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 253с. ISBN 5-06-005417-9.
11. **Богатырёва И.В., Румянцева Н.М.** Система и принципы организации работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному (довузовский этап обучения) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 4. С. 87-93. ISSN: 2312-8011
12. **Кошкина Е.Г.** К вопросу о наиболее эффективных способах семантизации лексических единиц при обучении немецкому языку // Альманах современной науки и образования. 2015. №3(93). С. 56–66. ISSN 1993-5552
13. **Колесникова А.Ф.** Лексика в обучении русскому языку // Методика (зарубежному преподавателю русского языка). М., 1982. – С. 52- 63.
14. **Котельникова Е.Ю., Шпортько И.А.** К вопросу об обучении иноязычной лексике в техническом вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. №1. С. 117-126. DOI: 10.15593/2224-9389/2016.1.13
15. **Домбровская А.В.** Использование современных методов обучения при подготовке менеджеров // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». 2014. №1. С. 31 eISSN: 2310-1172
16. **Федосов В.А.** О коммуникативной методике преподавания РКИ // Русский язык за рубежом. 2011. №1(224). С. 25–29. ISSN: 0131-615X

REFERENCES

1. **Balyhina T.M.** O sistemnosti russkoj leksiki v sisteme obuchenija leksiki // Tradicii i novacii v professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo: monografija. – M.: RUDN, 2002. ISBN: 5-8122-0299-0. – С. 150–162.
2. **Zhinkin N.I.** Jazyk. Rech'. Tvorchestvo. – M., 1998. 368 с.
3. **Berkutova S.A.** Obuchenie leksike russkogo jazyka studentov-inostrancev na prodvinutom jetape // Trudy Mezhdunarodnogo simpoziuma «Nadezhnost' i kachestvo». 2007. T. 1. С. 70-72. [Jelektronnyj resurs] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-leksike-russkogo-yazyka-studentov-inostrantsev-na-prodvinutom-etape>

4. **Sepir Je.** Izbrannye trudy po jazykoznaniju i kul'turologii. – M.: Progress. – 2002. 656 s. ISBN: 5-01-004726-8.

5. **Oficial'nyj sajt ACTFL** – American Council on the Teaching of Foreign Languages. [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/russian/govorenje>.

6. **Krundyshev M.A.** Ocenka jazykovej kompetencii (OPI) kak opredelenie urovnja vladenija jazykom // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2015. №4 (18). C.110-115. ISSN: 2227-8591

7. **Vereshhagin E.M., Kostomarov V.G.** Jazyk i kul'tura M., 1983. 269 c.

8. **Sternin I.A.** Strukturnaja semasiologija i lingvodidaktika // Russkoe slovo v lingvostranovedcheskom aspekte: sb. st. – Voronezh, 1987. – C. 104–121.

9. **Denisov P.N.** Tekst v slovare i tekst slovarja // Aspekty izuchenija teksta. M., 1981. – C. 38 – 47.

10. **Folomkina S.K.** Obuchenie chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze: uchebno-metodicheskoe posobie. Izd. 2-e, ispr. – M.: Vysshaja shkola, 2005. – 253s. ISBN 5-06-005417-9.

11. **Bogatyryjova I.V., Rumjanceva N.M.** Sistema i principy organizacii raboty s leksikoj na

zanjatijah po russkomu jazyku kak inostrannomu (dovuzovskij jetap obuchenija) // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Voprosy obrazovaniya: jazyki i special'nost'. 2013. № 4. S. 87-93. ISSN: 2312-8011

12. **Koshkina E.G.** K voprosu o naibolee jefektivnyh sposobah semantizacii leksicheskix edinic pri obuchenii nemeckomu jazyku // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2015. №3(93). S. 56–66. ISSN 1993-5552

13. **Kolesnikova A.F.** Leksika v obuchenii russkomu jazyku // Metodika (zarubezhnomu prepodavatelju russkogo jazyka). M., 1982. – C. 52- 63.

14. **Kotel'nikova E.Ju. Shport'ko I.A.** K voprosu ob obuchenii inojazychnoj leksike v tehničeskome vuze // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. 2016. № 1. S. 117–126. DOI: 10.15593/2224-9389/2016.1.13

15. **Dombrovskaja A.V.** Ispol'zovanie sovremennyh metodov obuchenija pri podgotovke menedžerov // Nauchnyj zhurnal NIU ITMO. Serija «Jekonomika i jekologičeskij menedžment». 2014. №1. C. 31 eISSN: 2310-1172

16. **Fedosov V.A.** O kommunikativnoj metodike prepodavaniya RKI // Russkij jazyk za rubežhom. 2011. №1(224). C. 25 – 29. ISSN: 0131-615X

Krundyshev Mikhail A., Krundyshev Anna M. Presentation of media vocabulary as an element of preparation for testing language competency. The article discusses some of the problems arising in preparation and presentation of classes of Russian as a foreign language in groups of students preparing for testing to assess their language competence at Oral Proficiency Interview (OPI) testing. Requirements on language proficiency assessment developed by the American Council on Teaching Foreign Languages (ACTFL) to determine the level of foreign language proficiency are considered. The authors describe the ways of new vocabulary semantization in the classroom on media language. The article presents recommendations for teachers of Russian as a foreign language (RFL) on the methodological organization of classes to prepare foreign students for successful passing the OPI test. Different types of pretext tasks are proposed, contributing to the formation in the student's mind of the Russian word meaning in the full component composition, in which it exists in the mind of a native speaker. Student participation in the discussion of the meaning of a word at the lesson enables them to participate in a spontaneous conversation with an interview tester (OPI) with a greater confidence.

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE; ORAL PROFICIENCY INTERVIEW (OPI) TESTING; ASSESSMENT OF LANGUAGE COMPETENCE; CULTURAL STUDIES, SOCIAL AND POLITICAL VOCABULARY

Citation: Krundyshev M.A., Krundyshev A.M. Presentation of media vocabulary as an element of preparation for testing language competency. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 43–50. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.4

Т.Н. Птицына

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ЧЕТЫРЕХ МОДЕЛЕЙ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПРИ ГЕНЕРАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ МАССИВОВ ЗНАНИЙ



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, Polytechnicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: tanya.ptitsina@yandex.ru

Данная статья представляет обзор четырех современных моделей освоения второго языка в рамках теории Second Language Acquisition (SLA). В ней рассматривается практическое применение существующих подходов и приемов на примере испанского в процессе генерации интерактивного массива для автоматизированного рабочего места студента на начальных этапах обучения. Рассматривая каждую модель отдельно, мы обращаем внимание на то, что современная методология на этапе пост-коммуникативной эры не рассматривает ни одну из них в качестве макрометодологической, а, наоборот, призывает к эклектической организации практики по формированию устойчивых речевых навыков в различных социальных и профессиональных средах и формализованных, академических знаниях, обусловленных целями обучения.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ МАССИВ ЗНАНИЙ; ПОСТ-КОММУНИКАТИВНАЯ ЭРА; S.M.A.R.T. ЗАДАЧА; ПАРАДИГМА ДВОЙНОЙ СТИМУЛЯЦИИ; СИТУАТИВНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ; ФАЗЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ссылка при цитировании: Птицына Т.Н. Методологическая база четырех моделей освоения иностранных языков при генерации компьютерных массивов знаний // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 51–61. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.5

Введение. Неизбежным является тот факт, что формат представления электронных массивов знаний имеет в основе методологические подходы, применяемые при организации рабочего и инструктивного материала в печатных учебниках [1], из которых мы выделяем три, а именно:

- грамматико-переводной;
- аудиовизуальный аудиолингвальный;
- коммуникативный,

Учебно-дидактические материалы (УДМ) языков, занимающих лидирующее поло-

жение по изучению, таких как английский и испанский, уже эволюционировали в коммуникативный формат [2: 22], нацеленный на ситуационное функционирование в языковой среде и опосредованное освоение грамматических конструкций.

Но сегодня широко обсуждаются такие модели обучения иностранному языку, которые рассматривают освоение коммуникативной компетенции как процесс формирования не просто речевых навыков, но и обращаются к обуславливающим эти

навыки поведенческим аспектам и когнитивной деятельности студента.

Обзор литературы. В современной методологии освоения иностранного языка выделяются четыре основные модели обучения, которые возможно отнести к моделям пост-коммуникативной и пост-печатной эры.

Модель 1: Модель формальной организации языковых идиом Виллема Левельта (англ.: Willem Levelt revisited) – лексически управляемая модель освоения иностранного языка, предложенная датским психолингвистом Виллемом Левелтом в 1989г.[3] и позднее дополненная Кеесом де Ботом в 1992г.[4].

Модель 2: Модель четырех сегментов Пола Нэшна (англ.: The four strands) – дистрибутивная модель, предложенная Полом Нешном в 2001 г. [5].

Модель 3: Модель выходной гипотезы Меррил Суэйн (англ.: Merrill Swain's output hypothesis) как ответ гипотезе комплексного ввода Крашена [6].

Модель 4: Модель ACCESS (Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments – Автоматизации в коммуникативном контексте актуальных речевых сегментов) (далее англ.: ACCESS), предложенная Элизабет Гатбонтон и Норманом Сегаловитцем в 2005 г. [7], которая предпринимает попытку совмещения приемов различных подходов к коммуникативным приоритетом.

Широкое использование возможностей компьютера как организатора индивидуального автоматизированного рабочего места (АРМ) студентов вузов для самостоятельной работы при освоении испанского языка сегодня обуславливает определенные требования к генерации учебно-дидактического материала (УДМ) для формирования устойчивых навыков, знаний и умений, их развития и закрепления, основными из которых являются обеспечение взаимопроникновения тематическо-

го вокабуляра в разнообразные грамматико-синтаксические конструкции и формирование базы речевого функционирования в бытовых и производственных ситуациях.

Этим и смежным проблемам посвящены работы авторов и материалы международных конференций, находящиеся в открытом доступе, к которым мы обращаемся в нашем исследовании. Например: публикациям профессора Гронингенского университета в Голландии Кееса де Бота в журнале Applied Linguistic («A Bilingual Processing Model: Levelt's Speaking Model Adapted»), который адаптировал модель формальной организации освоения языка Виллема Левельта – датского психолингвиста; специалиста по вопросам прикладной лингвистики, основоположника теории входной гипотезы, профессора Каролинского университета Стивена Крашена («The Input Hypothesis: Issues and Implications») и его теоретического оппонента Меррил Суэйн в обзоре Веры Менезес из Федерального университета Минаса, Бразилии («Second Language Acquisition: Reconciling Theories») в журнале Open Journal of Applied Linguistics. Также нам представился интересным обзор подходов к организации печатного материала при освоения иностранных языков Германа Фанка из Университета им. Фридриха Шиллера в Германии («Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design») в Electronic Journal of Foreign Language Teaching, который мы адаптировали к новейшим условиям компьютерной среды. В этом обзоре литературы важно упомянуть статью «The Significance of Learners' Errors» австралийского ученого С. Кордела, основоположника теории прикладного значения ошибок студентов при изучении иностранных языков в журнале International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, материалы 13-ой конференции по вопросам инновационного использования НЛП в архитектуре образовательных приложений,

публикацию канадских ученых Е. Гатбонтон и Н. Сегаловица – авторов модели ACCESS – в журнале *The Canadian Modern Language Review* и другие работы по выбранной нами теме, ссылки на которые приводятся в списке использованной литературы.

Модель Левельта-де Бота и аспекты ее практического применения. В контексте нашей задачи полезным представляется понимание репродуктивной модели Левельта, дополненной в 1980-х де Ботом структурой когнитивного процесса при выполнении речевых задач по освоению иностранного языка (SLA) в ее рефлексии к процессу освоения родного языка (Native Language Acquisition – NLA), центральную часть которой занимает работа по освоению лексики (леммы, лексемы и грамматические формы), представленной на рисунке 1.

Обращаясь к Модели Левельта-де Бота, мы отмечаем, что она действительно представляет факторы, способствующие формированию эффективной речевой компетенции на начальном этапе SLA, которая соответствует уровням A1-A2, а именно:

– она учитывает лексическую базу требуемого уровня освоения испанского языка (включая базовую грамматику);

– она реально отражает нейролингвистическое представление процесса освоения испанского языка, так как в ней учитывается парадигма внутренних и внешних когнитивных процессов и проводится четкое разграничение между ними;

– она проводит границу между как осознанным, так и бессознательным языковым процессингом и представляет концепцию локализации опознаваемых функций мозга;

– она ориентирована на «языковой выход», так как в ней коммуникативная компетенция выводится в конечную цель SLA.

В процессе генерации массива знаний для АРМ студента в рамках Модели формальной организации Левельта-де Бота, принимая во внимание детали физиологи-

ческого аспекта воздействия визуальных паттернов на когнитивную способность, мы организуем учебно-методический материал с учетом «социальной и ситуативной обусловленности» освоения языка, на что обращал внимание Уиллард ван Орман [8: 49].

Применяя данный подход, мы рекомендуем выстраивать модели зрительного возбуждения – вокабуляр, грамматические паттерны, эмфатические конструкции, идиоматические и фразеологические обороты, а также тематический контекст – в их пространственной полноте. При этом необходимо соблюдать принцип эволюции этих моделей до требуемого уровня освоения языка предела или коэффициента и распределять упражнения, направленные на освоение вокабуляра, по уровням сложности при обращении к формату двойной стимуляции. Следует оговориться, что парадигму двойной стимуляции, имеющей в основе только картинку предмета и отвлекающее слово, написанное или произнесенное, мы не рассматриваем, в первую очередь, вследствие того, что студенты в вузе в достаточной степени обладают ассоциативным, образным мышлением и, во-вторых, из-за громозкости технического решения.

В нашем случае мы организуем упражнения, в которых заменяем картинку объекта/понятия, наименование которого следует воспроизвести на целевом языке (письменно или устно), на графическое представление слова-источника в окружении синонимичных интерпретаций, или слов, обозначающих класс/концепт, к которому относится результирующее слово (вышестоящее слово), или таких, которые обозначают элемент класса (нижестоящее слово), или гипонимов, или омофонов или слова, абсолютно не относящегося к данному концепту, с установлением временного ограничения для выполнения задания по переводу. Например, элемент упражнения по освоению тематического вокабуляра может выглядеть так, как показано на рисунке 2.



Рис. 1. Модель освоения иностранного языка в коммуникативном аспекте Левельа-де Бота.

Слово на языке источника может быть записано на аудиодорожку с временным промежутком для записи результата студента. Если студент не уложился во временной интервал при выполнении кон-

трольной сессии по данной теме, то этот пункт упражнения считается невыполненным, что берется в расчет при калькуляции его прогресса, хотя количество тренировочных сессий может быть неограниченным.

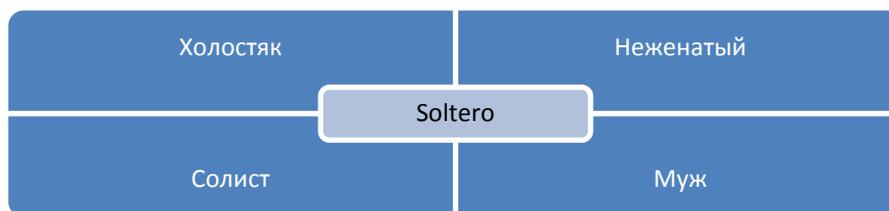


Рис. 2. Макет упражнения в формате двойной стимуляции.

Такой же паттерн можно применять и к более сложным языковым структурам испанского языка в их эволюции и полноте в рамках требуемого уровня владения компетенциями и реализации принципа интерактивности с обучающей средой для формирования устойчивых речевых навыков с использованием шаблонных языковых структур.

Модель четырех сегментов Пола Нэшна и аспекты ее практического применения. Модель четырех сегментов Пола Нэшна, а именно:

- 1) представление вводного текста/дискурса,
- 2) инструктирование студентов преподавателем,
- 3) формирование навыков применения правил в лексическом, фразеологическом и синтаксическом окружении,
- 4) репродуктивная работа на базе предлагаемых упражнений, – обращается к другой практической проблеме при генерации УДМ для АРМ студента. Она состоит в существующем дисбалансе при распределении внимания между обучающими практиками при требовании гармоничного освоении всех видов речевой компетенции.

Распределяя УДМ по всему комплексу модулей для АРМ заданного уровня, мы, опираясь на установочные факторы, помещаем Модель четырех сегментов Пола Нэшна в системе SLA в среду пятого навигационного сегмента, который должен обеспечить самостоятельную деятельность студента в режиме индуктивной обучающей модели, обеспечивая студента ссылками на релевантный, соответствующий цели на данном этапе обучения, аутентичный мате-

риал: онлайн словари, онлайн журналы, обучающие онлайн программы, находящиеся как в свободном доступе, так и локализованные на сервере университета (рис. 3).

Данная модель обеспечивает равномерное представление материала и учебных задач, при выполнении которых формирование действительных речевых навыков для осуществления ситуативной вербальной коммуникации и дальнейшее их развитие не сводится к выполнению лишь репродуктивных упражнений с фокусом на грамматическую правильность, а осуществляется при мобилизации интерактивных возможностей компьютера. Такое положение обуславливает необходимость генерации УДМ с точки зрения устанавливаемого разработчиком конечного результата/уровня речевой компетенции: здесь также важно не только количество упражнений, что, несомненно, способствует формированию необходимой речевой привычки, но и качество этих упражнений, обеспечивающее достижение результирующей цели. Мы при генерации модульного материала для АРМ студента, прежде всего, ориентируемся на следующие установочные факторы:

- 1) каково предполагаемое результирующее использование испанского языка, что важно при осуществлении дифференцированного подхода при разработке массивов знаний для АРМ студентов различных специальностей;

- 2) какие приемы следует применять на пути достижения поставленных промежуточных и/или конечных целей;

- 3) какой инструктивный материал и/или форма взаимодействия с преподавателем будут необходимы, и на каком этапе SLA.



Рис. 3. Сегментация учебного материала по Модели четырех сегментов Пола Нэшна, адаптированной к компьютерной среде.

Таким образом, мы, в достаточной мере обеспечивая возможность для фонетического планирования (см. рис. 1), настаиваем на том, чтобы студент осваивал необходимую грамматику и знакомился с вариантами ситуативного использования шаблонных конструкций на базе позитивного языкового материала имплицитно. Такая организация модулей не противоречит коммуникативной цели: наоборот, через определяемые нами группы синонимических или антонимических примеров, мы активизируем когнитивную деятельность студента, преодолевая стереотипы предлагаемых структурированных и в любое время доступных как инструктивных, так и учебных материалов модуля, заставляем его проводить сравнительный анализ не только с паттернами языкового поведения в окружении родного языка, но и идентифицировать различия/схожести структур изучаемого языка, погружаясь в аутентичный контекст внеаудиторных занятий и без прямого наставничества преподавателя.

Модель выходной гипотезы М. Суэйн и аспекты ее практического применения. В 1980-х в дискуссии об эффективности коммуникативного подхода доминировал,

так называемый, метод естественного освоения иностранного языка С. Крашена, [9], в основание которого лег ряд входных гипотез, объясняющих процесс комплексного ввода и связанные с этим ограничения в проведении контролируемых мероприятий, но он подвергался критике со стороны педагогов-практиков. Поводом к критике явилась низкая степень интерактивности подхода (утверждалось, что когнитивная обработка вводимой информации не может привести к информативному высказыванию) и его гипотеза естественного порядка, принимающей такой алгоритм, в которой процесс освоения иностранного языка развивается в рамках predetermined модели.

Модель выходной гипотезы Мэррил Суэйн одна из первых поставила под сомнение утверждение Крашена о том, что студенты могут прогрессировать только в рамках алгоритма комплексного ввода, который подразумевает наличие мотивационной составляющей и элементов, несколько опережающих по сложности текущий уровень студента. Модель Меррил Суэйн развивает тезис о том, что студент мотивируется на дальнейшее улучшение речевых навыков также через определение собственных пробелов и

анализа собственных ошибок [10] в системе межязыковой типологии. Суэйн приходит к выводу, что необходимо генерировать такой учебный и обучающий материал, который мотивирует студента на «производство» информативного высказывания уже на самой ранней стадии освоения иностранного языка, что противостоит утверждению Крашена о наличии «немой» фазы [9].

Модель Суэйн ставит перед разработчиками УДМ необходимость решения двух основных задач:

– каким образом привести студента в такое состояние, в котором он чувствует себя уверенным произвести информативное высказывание на самых ранних этапах освоения испанского языка без обращения к когнитивному процессу анализа грамматических форм;

– каким образом реализовать процесс одобрения того, что произведенное высказывание может быть принятым как информативное и базовым к дальнейшей самокоррекции.

С этой точки зрения мы принимаем к практическому использованию такую организацию массива практических и контролирующих упражнений, где вводимая информация становится базой, которая охватывает предполагаемую потребность студента для

организации информативного высказывания как «реакции по поводу увиденного или услышанного» в мотивационной языковой среде во время аудиторных занятий [11: 164].

Техническая реализация Модели Суэйн подразумевает включение в массив знаний для самостоятельной работы комплексов аутентичных ситуативных диалогов, работа с которыми направлена на скорейшее преодоление «немой фазы» с использованием аудиозаписи реплик, заучиваемых студентом, и их дальнейшее сравнение с аутентичным материалом, причем упражнение дает возможность «проиграть» ситуацию во всех ролевых позициях коммуникативной активности, монологических и диалогических структурах:

- короткое высказывание, комментарий;
- вопрос-ответ;
- вопрос-ответ-вопрос;
- утверждение-вопрос-ответ-утверждение

и т. п.

Примеры упражнений, направленных на формирование и развитие устной речевой компетенции в заданных ситуациях:

I. Использование эпитетов при обсуждении погоды. Заучивание.

Estamos en primavera. Hace un tiempo estupendo. Hace sol. No llueve. Me gusta la primavera.

II. Шаблоны в ситуациях знакомства:

– ¡Hola! ¿Qué tal? – ¡Hola! – ¿Cómo te llamas? – Me llamo Enrique. – ¿De dónde eres, Enrique? – Soy de México.	– ¡Hola! ¿... ..? – ¡...! – ¿Cómo te llamas? – – ¿De dónde eres, Enrique? –	– ¡...! ¿Qué tal? – ¡Hola! – ¿... ..? – Me llamo Enrique. – ¿.. ..,? – Soy de México.
– ¡Hola! ¿Qué tal? – ¡Hola! ¿Cómo te llamas? – Me llamo Enrique. ¿Y tú? – Soy Elvira. ¿De dónde eres? – Soy de Perú. ¿Y tú eres de México? – No, soy de España.	– ¡...! ¿... ..? – ¡Hola! ¿Cómo te llamas? – ¿... ..? – Soy Elvira. ¿De dónde eres? – ¿... ..? – No, soy de España.	– ¡Hola! ¿Qué tal? – ¡...! ¿... ..? – Me llamo Enrique. ¿Y tú? – ¿... ..? – Soy de Perú. ¿Y tú eres de México? –
– ¡Hola! Me llamo Diego. Y tú, ¿Cómo te llamas? – Soy Carmen, de Cuba. ¿Y tú eres de España? – No soy de España, soy de Argentina. – ¡Qué va! ¡Mi abuela vive allí!	– ¡...! Y tú, ¿Cómo te llamas? – ¿.....? – No soy de España, – ¡Qué va! ¡.....!	– ¡Hola! Me llamo Diego. ¿.....? – Soy Carmen, de Cuba. ¿Y tú eres de España? –, Soy de Argentina. – ¡...! ¡Mi abuela vive allí!

Модель ACCESS и аспекты ее практического применения. Генерация УДМ для АРМ студента требует универсального подхода, который учитывает все уровни и виды речевой деятельности в процессе освоения иностранного языка. С этой точки зрения также интересна модель, получившая название в виде аббревиатуры ACCESS (Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments), а в нашей интерпретации – Автоматизация в коммуникативном контексте актуальных речевых сегментов. Авторы модели ставят в рамках данной модели такие ориентиры, где «актуальные речевые сегменты суть наборы целевых высказываний, которые студент запоминает по окончании каждого занятия. Модель ACCESS обращает прямое внимание на данные сегменты и обеспечивает их практическое освоение (т. е. автоматизацию) в исключительно Коммуникативном Контексте таким образом, чтобы их воспроизводство осуществлялось максимально точно и бегло».

Генерация учебного и контролирующего материалов для АРМ студента действительно происходит в рамках трех фаз в процессе автоматизации речевого поведения на основе коммуникативных контекстов:

1) фаза креативной автоматизации. На данной фазе происходит введение темы, проверяется готовность студента, представляется задание и осуществляется знакомство с актуальными речевыми сегментами с использованием приемов ролевой игры, симуляции и проблемных заданий;

2) фаза языковой консолидации. На данном этапе внимание студента концентрируется на высказываниях, выделенных и вводимых в практику речи на фазе 1, с использованием приема грамматического исследования;

3) фаза коммуникации. Фаза подразумевает проверку полноты владения актуальными речевыми сегментами в контексте с использованием приемов обсуждения заданного текста/контекста или совместимых текстов по тематике, введенной на фазе 1 в виде ролевой игры или проблемных заданий.

Обращаясь к данной классификации этапов реализации задачи модели ACCESS, мы не можем не внести некоторые поправки в первую и третью фазы в части используемых приемов с учетом особенностей работы с компьютером: активная ролевая игра замещается на работу с актуальными речевыми упражнениями с использованием приема подстановки, вариативного выбора и контроля устного воспроизведения как отдельных высказываний, так и текстов с дальнейшей самопроверкой, так как искусственный интеллект не обладает ситуативной реакцией; он предлагает предустановленные интерактивные форматы.

Мы считаем, что данная модель с акцентом на формальную сторону языка (фаза 2), в состоянии сблизить сторонников лексико-грамматического подхода с теми, кто придерживается только коммуникативного подхода в обучении при дифференцированном отборе учебного материала (фазы 1, 3), будь то обучение испанскому языку в рамках какой-либо специальности или подготовка специалистов-филологов.

Выводы. Справедливо заметить, что ни одна из вышеперечисленных моделей сегодня не считается самодостаточной, и доказала свою исключительность и превосходство, и лишь эклектическое, смешанное представление учебного и инструктивного материалов с использованием элементов нескольких подходов, фокусирующихся как на грамматике, так и на формировании коммуникативной (т. е. речевой) компетенции в заданных языковых ситуациях может отвечать требованиям пост-коммуникативной эры.

Сегодня мы, приступая к работе по генерации УДМ для АРМ студента, должны проводить селекцию материала и выбирать такие форматы его последовательной подачи на заданном уровне компетенции, которые в комплексе отвечают следующим уровням целей обучения, сформулированным Пьефо, автором термина «пост-коммуникативная эра», а именно:

1) уровень интеграции и контента (язык как средство выражения);

2) лингвистический и инструментальный уровень (язык как система коммуникативных знаков и объект изучения);

3) эмоциональный уровень межличностных отношений и поведения (язык как средство выражения ценностей и суждений о себе и других);

4) уровень индивидуальных потребностей в обучении (восстановительное обучение на примере ошибок);

5) общий обучающий уровень экстралингвистических целей (обучения языку в рамках академических программ) [12: 72-73]

И далее следуя модели Левельта-де Бота, мы, имея в виду начальные уровни освоения испанского языка, опираемся на ее фрактальную организацию обучающего материала, где основная роль в освоении языка принадлежит лексике. Она включает в себя значительную долю знаний о грамматике, и может быть заключена в шаблонные фразы с возможностью таргетирования различных тематических лексем, которые имеют положительное результирующее воздействие на устную речевую компетенцию в коммуникативном аспекте, хотя положительное воздействие было бы неполным без учета структуры Модели ACCESS в части фазы 2, которая при эксплицитной подаче материала предназначена оказать существенную помощь студенту и значительно сократить время освоения сложных отклоняющихся грамматических паттернов, лингво-культурных и страноведческих аспектов языка.

При организации учебного и инструктивного материала в компьютерной среде нельзя игнорировать требования Модели Пола Нэшна. С практической точки зрения внутреннее распределение модулей УДМ в соответствии с Моделью четырех сегментов (в нашем случае – пяти) заставляет разработчиков

1) анализировать включаемые в модули задания и упражнения, определять их результирующий эффект в соответствии с целью освоения испанского языка,

2) организовывать практические упражнения и КИМы, соблюдая принципы концентричности и последовательности,

3) в-третьих, проводить периодическую адаптацию УДМ в целом с учетом анализа структуры модулей, взвешенного соотношения видов обучающего и учебного воздействия [13].

В заключение, обращаясь к существующим моделям освоения второго языка, необходимо отметить, что современная методология перешагнула через конструктивизм 90-х, и признать, что алгоритм процесса обучения должен быть нацелен на построение результирующего информативного высказывания, который имеет в своей основе соответствующую организацию и структуру обучающего и инструктивного материала в соответствии с уровнями целей обучения по Пьефо. Замещение печатных учебников на интерактивные массивы знаний требует от создателей УДМ проведение адаптации классических моделей в части подходов и приемов презентации обучающего материала, наставничества, управления процессом освоения и мотивации студента, и осуществления объективного контроля освоения языка на заданном тематическом, социальном и профессиональном уровнях. Мы также подчеркиваем, что параллельно с использованием упражнений, намеренно ориентирующих студента на освоение соответствующих речевых и грамматико-синтаксических конструкций и форм, интерактивный массив должен включать в себя такие упражнения, которые могут явиться катализатором интуитивной догадки и дедуктивного анализа, так как наступившая пост-коммуникативная эра в методологии требует от нас рассматривать процесс обучающего воздействия как конгломерацию приемов и задач, присущих различным моделям, а их постановка должна следовать универсальному S.M.A.R.T. формату [14] в нашей интерпретации:

1) набор приемов освоения испанского языка определяется целью обучения: коммуникативная (речевая) беглость формируется только через выполнение речевых упражнений;

2) предлагаемые упражнения и контрольные задания должны отбираться по фактору их результирующего эффекта для качественного выполнения коммуникативной заданий, если мы определяем коммуникативную (речевую) беглость основной целью освоения испанского языка;

3) форматы представления учебного, контрольного и инструктивного материалов должны быть разнообразными и выполнимыми – сценарии освоения материала данного уровня и сопровождающие их упражнения не должны соответствовать лишь одной методологической концепции;

4) упражнения для самостоятельного выполнения не должны классифицироваться как «коммуникативные» или «аудиолингвальные» без учета их контекстного содержания;

5) ограниченность по времени при выполнении коммуникативных заданий и контрольных тестов.

Использование компьютера как организатора обучающей и инструктивной среды и хранителя массива необходимых знаний для студентов начальных уровней, наверное, не сможет решить проблему всестороннего и релевантного обучения абсолютно всем аспектам иностранного языка. Однако оно может превратить безграничное информационное пространство и технические возможности электронной аппаратуры в эффективного и «круглосуточного» помощника при структурировании обучающих модулей с учетом требований описанных в статье методологических подходов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК / REFERENCES

1. **Funk H.** Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2012, Vol. 9, Suppl. 1, pp 298 – 311. URL: <http://e-flt.nus.edu.sg/v9s12012/funk.pdf>

2. **Davis A.** An Introduction to Applied Linguistics. Edinburgh University Press, 2007, p. 22. URL: <https://ru.b-ok.org/book/737418/9feb16>

3. **Levelt W.** Speaking: from Intention to Articulation. MIT Press. 1986. p. 10. URL: <https://b-ok.org/book/1015823/029431>

4. **De Bot K.** A bilingual processing model: Levelt's 'Speaking Model' adapted. *Applied Linguistics*, Vol. 13, pp. 1–24. URL : https://www.researchgate.net/publication/249237191_A_Bilingual_Production_Model_Levelt's'_Speaking'_Model_Adapted/download

5. **Nation, I.S.P. and Newton, J. (2009)** Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. New York: Routledge. URL: https://www.academia.edu/3116975/Teaching_ESL_EFL_Listening_and_Speaking_I.S.P._Nation_Jonathan_Newton._Routledge_New_York_and_London_2009_.205_pp

6. **Swain M.** “Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development,” in Vera Menezes, *Second Language Acquisition: Reconciling Theories*, *Open Journal of Applied Sciences*, vol. 3, November 2013, pp. 404-412. URL: <http://dx.doi.org/10.4236/ojapps.2013.37050>

7. **Gatbonton E., Segalowitz N.** Rethinking Communicative Language Teaching. A focus on access on fluency. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 61(3), September, 2006. URL: <https://www.utpjournals.press/toc/cmlr/61/3>

8. **Куайн Уиллард ван Орман.** Слово и объект. М.: Логос, Праксис, 2000.

9. **Krashen S.** The Input Hypothesis: Issues and implications. London, Logman, 1985. URL: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>

10. **Settles B. et al.** Second Language Acquisition Modeling. The 13th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, New Orleans, USA, 2018. URL: <http://www.cs.rochester.edu/~tetreaul/bea13.html>

11. **Corder S.** The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 4, 1967, p. 164. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf>

12. **Richard J., Rodgers T.** Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 1986. pp. 72–73. URL: https://www.academia.edu/5666615/Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching_-_Jack_C._Richards_and_Theodore_S._Rodgers

13. **Wintner Sh.,** Computational Models of Language Acquisition. University of Haifa, July 2011. Pp. 86–96. URL: <https://www.pdfdrive.co>

m/computational-models-of-language-acquisition-e25320124.html

14. **Doran, G.T. (1981).** "There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objec-

tives", *Management Review*, Vol. 70, Issue 11, pp. 35-36. URL: <http://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf>

Ptitsyna Tatyana N. Methodological references of four second language acquisition models in computer-based body of knowledge generation. This article is aimed at presenting four currently existing models in Second Language Acquisition Theory and discusses some essential aspects of their implication and their methods' and approaches' applicability for generating of interactive body of knowledge while designing the computer-based student's educative station at lower levels of language competence. We observe each model separately and recognize that since modern methodology at the currently progressing post-communicative phase considers none as a macromethodological remedy in SLA, language learning calls for eclectic lay-outs for students' practices and tasks that will be resulting in building both robust communicative skills in various social and professional environments and formal, academic background which are determined by tactical goals of training and education.

INTERACTIVE BODY OF KNOWLEDGE; POST-COMMUNICATIVE ERA; S.M.A.R.T. GOAL SETTING; DOUBLE STIMULATION PARADIGM; EVENT DETERMINATION; SPEECH PRODUCTION PHASES

Citation: Ptitsyna T.N. Methodological references of four Second Language Acquisition models in computer-based body of knowledge generation. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 51–61. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.5

Вузовская практика

Higher education practice

А.Н. Евграфов, Г.Н. Петров

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ MS POWERPOINT ДЛЯ ЧТЕНИЯ ЛЕКЦИЙ



ЕВГРАФОВ Александр Николаевич – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория механизмов и машин», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: a.evgrafov@spbstu.ru

EVGRAFOV Aleksandr N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: a.evgrafov@spbstu.ru



ПЕТРОВ Геннадий Николаевич – кандидат технических наук, доцент кафедры «Теория механизмов и машин», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: petrov_gn@spbstu.ru

PETROV Gennady N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: petrov_gn@spbstu.ru

В условиях сокращения аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплин в высшей школе, актуальной является задача поиска методов и средств компенсации сокращения учебной нагрузки, в частности, лекционных часов. Сюда можно отнести подготовку и размещение в сети Интернет электронных учебников, конспектов лекций, учебно-методических материалов, а также чтение лекций с использованием мультимедийной техники. Целью данной работы является демонстрация возможностей (с примерами), которые предоставляет офисная программа MS PowerPoint для чтения лекций студентам вузов технических направлений подготовки.

АНИМАЦИЯ; ВИДЕО; ФОРМУЛЫ; МАКРОСЫ; ДИАГРАММЫ; SMARTART GRAPHIC

Ссылка при цитировании: Евграфов А.Н., Петров Г.Н. Использование возможностей MS PowerPoint для чтения лекций // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 63–70. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.6

Введение. Чтение лекций для студентов имеет давнюю историю, формы этого вида ознакомления студентов с новыми научными знаниями прошли многовековую проверку и уже устоялись. Однако появление и широкое распространение в последние десятилетия новых технических возможностей вызвало необходимость пе-

ресмотра некоторых устоявшихся форм и методов этого вида преподавания, что и было отмечено профессиональными преподавателями. Исследователи рассматривают использование компьютерных презентаций при чтении лекций, прежде всего, как средство повышения информативности и общего объема учебного материала, вы-

носимого на лекцию [1]. Отмечается также эффективность подачи информации в условиях вузовской лекции с помощью компьютерных презентаций [2, 3]. Некоторые авторы отмечают высокую трудоемкость подготовки лекций-презентаций [4]. С этим нельзя не согласиться, так как лекция-презентация отличается от традиционной лекции структурой, содержанием и оформлением, поэтому создание лекций-презентаций должно рассматриваться как подготовка нового курса лекций. Существуют также конкретные рекомендации по размеру шрифта, количеству строк на слайде, по цветовому и звуковому оформлению презентации; не со всеми из этих рекомендаций можно согласиться, например, преподавателю не стоит самому стоять за компьютером и управлять слайдами [5]. По продуманности выводов, по четкости формулировок рекомендаций, выгодно отличаются публикации, в которых авторы перечисляют основные правила создания грамотной презентации [6].

Увлекаясь новыми формами подачи материала, не следует забывать о главном – о подготовке высококвалифицированного, профессионального специалиста [7]. Не всегда все новое лучше традиционного [8]. Процесс подготовки и проведения выступлений «в стиле Джобса» – яркого лидера и основателя Apple – описан в книге *iПрезентация. Уроки убеждения от лидера Apple Стива Джобса* [9]. В некоторых работах предлагаются инструменты и инструкции для создания впечатляющих презентаций [10], сформулированы принципы выстраивания презентаций с использованием современных технологий [11].

В предлагаемой статье обсуждаются возможности для чтения лекций-презентаций студентам вузов, которые предоставляются программой MS PowerPoint.

$$\mathbf{E}_3^{(3)} = A_{2,3}^{-1} \mathbf{E}_2^{(2)} + \boldsymbol{\Omega}_3^{(3)} \times \boldsymbol{\omega}_3^{(3)} + \boldsymbol{\varepsilon}_3^{(3)} =$$

$$= \begin{pmatrix} \sin q_3 & -\cos q_3 & 0 \\ \cos q_3 & \sin q_3 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \dot{q}_1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \dot{q}_1 \sin q_3 \\ \dot{q}_1 \cos q_3 \\ \dot{q}_3 \end{pmatrix} \times \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ \dot{q}_3 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ \ddot{q}_3 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \ddot{q}_1 \sin q_3 + \dot{q}_1 \dot{q}_3 \cos q_3 \\ \ddot{q}_1 \cos q_3 - \dot{q}_1 \dot{q}_3 \sin q_3 \\ \ddot{q}_3 \end{pmatrix}.$$

Перечень возможностей. С помощью программы MS PowerPoint на лекциях можно демонстрировать текст, формулы, рисунки, фотографии, видео, таблицы, графики. Не все из перечисленных возможностей следует использовать на лекции. Надо руководствоваться конкретными задачами и здравым смыслом. Рассмотрим подробнее эти возможности.

Текст используют в презентациях чаще всего, но его должно быть немного. Типичная ошибка авторов презентаций: мелкий шрифт, много текста. Разумно размещать на слайде только самое важное, трудно воспринимаемое на слух: определения, аксиомы, теоремы, т. е. то, что студенты должны переписать в конспект. Лучше текст воспринимается тогда, когда он выводится на экран по частям: по строчкам, с паузами после каждой фразы, чтобы студенты успевали отслеживать мысль лектора. Авторы не разделяют распространенное мнение, что лектор не должен зачитывать текст со слайда. Диктуя текст со слайда, лектор дает сигнал о том, что этот текст надо записать. Для подчеркивания важности текста его можно выделить, например, рамкой. После окончания диктовки разумно дать исчерпывающие пояснения к сказанному.

Для быстрого восприятия и усвоения текстовой информации ее лучше структурировать. В этом случае ее удобно представить с помощью опции SmartArt Graphic, которая проиллюстрирована на рис. 1.

Опция SmartArt Graphic предоставляет лектору возможность управлять процессом вывода информации на экран, делая в нужном месте паузы и давая необходимые пояснения.

Простые **формулы** можно ввести средствами текстового редактора, а формулы со сложным форматированием надо вставлять как объекты MS Equation или объекты MathType Equation, например:



Рис. 1. Структурированный текст, представленный с помощью опции SmartArt Graphic

Планетарный механизм Джеймса

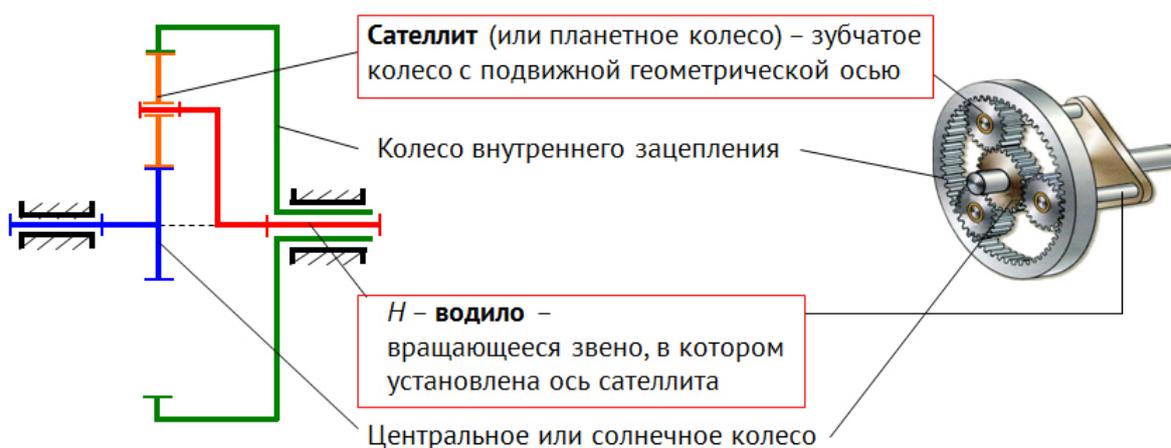


Рис. 2. Рисунки в PowerPoint

Рисунки – это важный элемент презентации. Типичные ошибки заключаются в том, что предлагаются рисунки низкого качества (с низким разрешением), мало-контрастные, избыточные несущественными деталями. Обработка рисунков весьма трудоемка; в некоторых случаях удобнее делать иллюстрации средствами PowerPoint, что показано на рис. 2).

Рисунки, нарисованные в PowerPoint, лучше не выводить на экран сразу целиком, а показывать постепенно, как бы рисуя, попутно останавливаясь и делая пояснения.

Возможности встроенной **анимации** соблазняют лектора насытить презентацию движущимися объектами. Однако не следует этими возможностями злоупотреблять: надо анимировать только те явления, которые сложно проиллюстрировать другими способами. Например, на рис. 3 показана модель зубчатой передачи. Добавив колесам эффект «Вращение», причем меньшему колесу задать поворот на больший угол, можно наглядно проиллюстрировать смысл передаточного отношения: чем больше диаметр у ведомого колеса, тем с меньшей скоростью оно вращается.

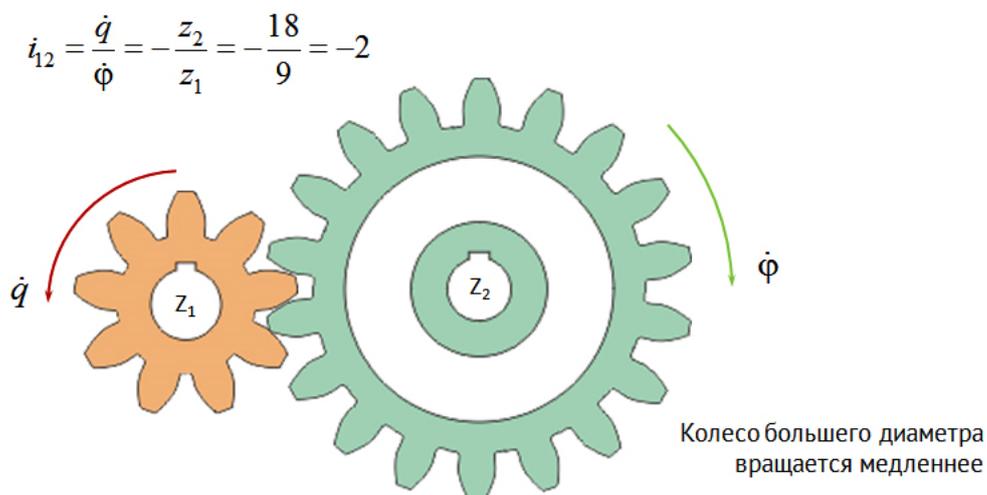


Рис. 3. Эффект анимации «Вращение» иллюстрирует смысл передаточного отношения

С помощью встроенной анимации объектов гораздо проще объяснить принцип действия сложных устройств и механизмов, чем с помощью неподвижных рисунков, что иллюстрирует пример на рис. 4. С помощью двух герметичных сосудов, соединённых трубками, и одного открытого сосуда (верхний сосуд) гениальный ученый Герон из Александрии за 2 тысячи лет до нас сумел создать фонтан, который работает без подвода внешнего источника энергии. Столб воды, опускаясь в нижнюю чашу, выдавливает воздух в среднюю чашу. Тот, в свою очередь, выталкивает воду из среднего сосуда вверх. Получается фонтан.

Принцип действия фонтана Герона

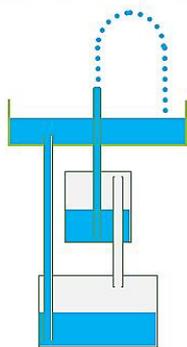


Рис. 4. Встроенная анимация объектов иллюстрирует принцип работы фонтана Герона

Фотографии помещают в презентации для того, чтобы показать реальное изоб-

ражение объекта. Но отметим нетривиальное использование фотографии: для пояснения нового термина или условного обозначения, для вывода формулы и т. п. На рис. 5 показана фотография косозубчатого колеса с меняющейся прозрачностью. Здесь ключевое понятие – это меняющаяся прозрачность. Сначала фотография непрозрачная, и поэтому ясно видно, каким именно образом на фотографию наносятся вспомогательные линии: осевая и торцовая, а также линия наклона зубьев. Потом фотография становится полупрозрачной, но зато отчетливо видны нанесенные линии, которые образуют прямоугольные треугольники. Из получившихся треугольников легко найти соотношение между нормальным, торцовым и осевым шагами колеса.

Видеоролики помогают донести до слушателей информацию быстрее и понятнее, чем слова. Практика показала, что не следует делать ролики длительностью более 2-3 минут: слушатели, для которых характерно клиповое мышление, начинают отвлекаться, их внимание рассеивается [12]. Не всегда видео помогает понять принцип работы сложного процесса или устройства, механизма, машины: более наглядной является анимированная схема. В этом случае может помочь использование мультипликаций или gif-анимаций.

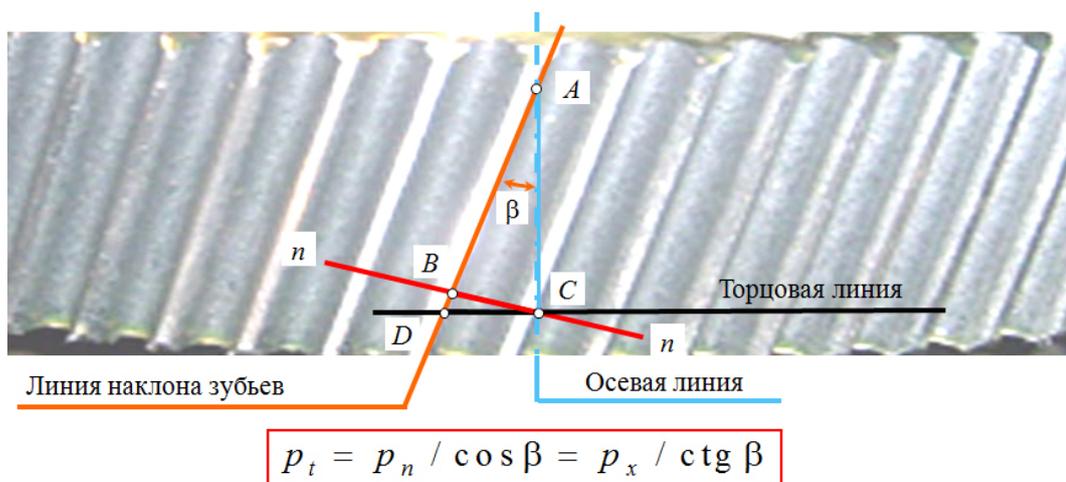


Рис. 5. Использование фотографии с меняющейся прозрачностью

Gif-анимация создается так же, как раньше создавались рисованные мультфильмы: рисуются n кадров с различными фазами движения объектов, которые потом склеиваются в фильм. Рисовать можно карандашами и красками, а можно в любом графическом редакторе. На рис. 6 показана механическая игрушка, на которую наложена кинематическая схема. При запуске анимации звенья кинематической схемы приходят в движение, увлекая за собой детали игрушки.



Рис. 6. Gif-анимация: движущаяся кинематическая схема объясняет движение деталей игрушки (студенческая работа)

Известен недостаток видеороликов и рисованных анимаций: они не интерактивны. После создания фильма ничего изменить уже нельзя.

Однако иногда лектору необходима интерактивность: показать влияние измене-

ния входных данных на результат. В этом случае может помочь вставка в презентацию данных из электронных таблиц, связанных с исходным файлом Excel. Тогда в процессе лекции можно менять исходные данные и демонстрировать результаты этих изменений, делая попутно комментарии. Результаты вычислений более наглядны, если их представить в виде диаграмм. При чтении технических дисциплин часто востребованы графики, которые в Excel называются точечными диаграммами. С их помощью можно иллюстрировать результаты вычислений в том виде, к которым привыкли студенты технических вузов.

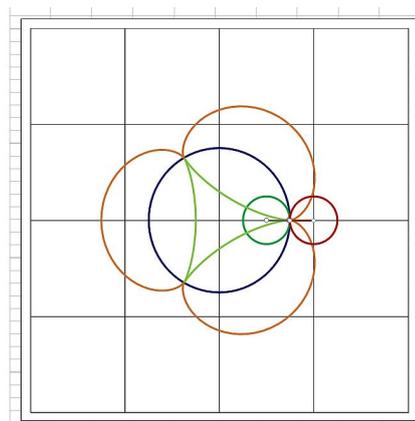


Рис. 7. Диаграмма связана с исходным файлом Excel. Изменяя соотношение между радиусами окружностей, можно мгновенно увидеть результат: разные формы циклоид

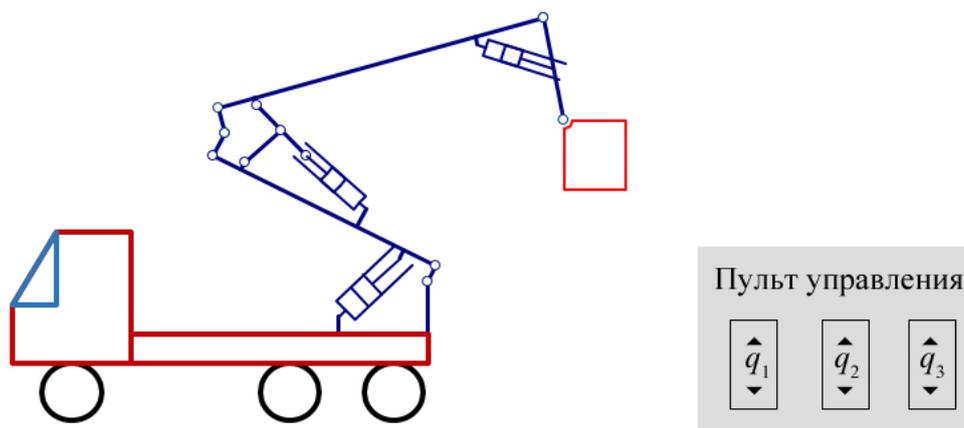


Рис. 8. Схема автовышки с тремя приводами, созданная в Excel и связанная с PowerPoint.

На рис. 7 показан пример с эпициклоидой и гипоциклоидой, т. е. кривыми, которые получаются при обкатывании подвижной окружности по неподвижной. Меняя соотношение между радиусами подвижной и неподвижной окружностей, можно получить разные формы кривых. В частности, при отношении $R/r = 2$ гипоциклоида обращается в отрезок прямой – диаметр большой окружности. При $R/r = 3$ получается дельтоида, при $R/r = 4$ – астроида, при $R/r = 2,5$ получается пятиконечная звезда, и т. д.

Для большей наглядности результаты расчетов можно представлять в виде анимированных графиков. Для этого надо написать небольшую подпрограмму (макрос), в которой организовать цикл (изменять какой-либо входной параметр, например, обобщённую координату или координаты) [13].

Для того чтобы Excel 2016 успел прорисовать график, на каждом шаге цикла выполняется задержка (0,01с.), поэтому движение кажется прерывистым. В более ранних версиях MS Office этого не требуется, поэтому там движение происходит плавно.

Еще наглядней получается результат, когда надо изменять не один, а несколько входных параметров. Например, на рис. 8 показана кинематическая схема автовышки с тремя степенями подвижности, соответствующими трем приводам.

Изменяя входные координаты q_1, q_2, q_3 , можно наблюдать изменение положения

механизма, в том числе попадание в сингулярность (особое положение), опрокидывание и т. д.

С помощью PowerPoint можно организовать также быстрое тестирование, например, по материалу пропущенной слушателем лекции [14, 15]. Но это делается уже не на лекции, а в специально отведенное время. Руководство по использованию новых возможностей MS PowerPoint представлено в ресурсе [16].

Заключение. В данной работе рассмотрены основные актуальные возможности, предоставляемые лектору программой MS PowerPoint. Выбор этих возможностей определяется задачами, которые ставит перед собой лектор, временем, отводимым для лекций, и техническими средствами, которыми располагает лекционная аудитория. При этом важно соблюдать правило: всего должно быть в меру (текста, формул, таблиц, рисунков, графиков, видеороликов, анимаций и вообще объема представленной информации). И слишком медленная, и излишне быстрая смена слайдов утомляет аудиторию современных студентов. Сохранить внимание аудитории могут не столько вспомогательные технические средства вроде компьютерных презентаций, интерактивных досок и т. д., сколько яркая личность самого лектора, его ясная, четко структурированная, эмоционально окрашенная речь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бондина М.Е., Гузнаева О.Г.** Использование компьютерных презентаций при чтении лекций по физике // Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Изд-во: «Наука и Просвещение», 2016. ISBN: 978-5-9908976-3-2. С. 158-162.
2. **Галимова Э.Г.** Педагогическая эффективность компьютерной презентации в условиях вузовской лекции // Образование и саморазвитие. 2010. № 5 (21). С. 67-71.
3. **Зима Т.Е.** Лекции с использованием презентаций MS PowerPoint // Информационные технологии в образовании. 2005. №2 [Электронный ресурс] URL: http://bit.edu.nstu.ru/archive/print-2-2005/lektcii_s_ispolzovaniem_prezentatsii_ms_79/ (дата обращения 24.11.2018)
4. **Лебедев Д.С.** Электронные презентации как способ повышения эффективности организации лекций в вузах. [Электронный ресурс] URL: <https://refdb.ru/look/2144367.html> (дата обращения 24.11.2018)
5. **Бородич И.В.** Информационные технологии в учебном процессе: лекции-презентации // Актуальные проблемы бизнес-образования: сб. ст. XII междунар. науч.-практ. конф. 19.04.2013., Минск, [Электронный ресурс] URL: http://www.sbmt.bsu.by/Data_RU/S/ContBlocks/01464/INFORMACIONNYE-TEHNOLOGII-V-UCHEBNOM-PROCESSE-LEKCIIPREZENTACII.pdf (дата обращения 24.12.2018).
6. **Кучерук А.** 8 правил эффективной презентации. [Электронный ресурс] // LABA – Международная образовательная платформа. URL: <https://l-a-b-a.com/blog/show/33> (дата обращения 24.12.2018).
7. **Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н.** "Кандидат инженерии" – учёная степень, востребованная временем // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 109-121 ISSN: 0869-3617 eISSN: 2072-0459
8. **Коган М.С., Уайндстейн Е.В.** Альтернативы массовым открытым он-лайн курсам при интегрировании их в учебный процесс вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 19–28. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.20.2
9. **Галло, К.** iПрезентация. Уроки убеждения от лидера Apple Стива Джобса / Кармин Галло; пер. с англ. Михаила Фербера. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 224 с. ISBN 978-5-91657-094-6
10. **Каптерев А.** Мастерство презентации. Как создавать презентации, которые могут изменить мир / Алексей Каптерев ; пер. с англ. С.Кировой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2012. 336 с. ISBN: 978-5-00117-441-7
11. **Нэнси Дуарте.** Slide:ology. Искусство создания выдающихся презентаций / пер. с англ. Елены Смирновой. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 288 с. ISBN 978-5-91657-241-4
12. **Аксенов Л.Б.** Клиповое мышление: генниальность или деменция // Современное машиностроение: Наука и образование. 2014. № 4 С. 3–9. ISSN: 2223-0807
13. **Евграфов А.Н., Петров Г.Н.** Компьютерная анимация кинематических схем в программах Excel и MathCAD // Теория механизмов и машин. 2008. Т. 6. № 1 (11). С. 71-80. ISSN: 2079-0201 eISSN: 2079-021X
14. **Тарасова О.Е.** Создание теста "Один из..." в MS PowerPoint с использованием Visual Basic for Application [Электронный ресурс] URL: <https://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/567424/> (дата обращения 24.11.2018)
15. Как создать тест в PowerPoint? [Электронный ресурс] URL: <https://presentationcreation.ru/powerpoint-lessons/4-kak-sozdat-test-v-powerpoint.html> (дата обращения 24.11.2018)
16. Краткое руководство по началу работы с PowerPoint 2016. [Электронный ресурс] URL: <https://support.office.com/ru-ru/article/%d0%9a%d1%80%d0%b0%d1%82%d0%ba%d0%be%d0%b5-%d1%80%d1%83%d0%ba%d0%be%d0%b2%d0%be%d0%b4%d1%81%d1%82%d0%b2%d0%be-%d0%bf%d0%be-%d0%bd%d0%b0%d1%87%d0%b0%d0%bb%d1%83-%d1%80%d0%b0%d0%b1%d0%be%d1%82%d1%8b-%d1%81-PowerPoint-2016-422250f8-5721-4cea-92cc-202fa7b89617?ui=ru-RU&rs=ru-RU&ad=RU> (дата обращения 04.12.2017)

REFERENCES

1. **Bondina M.E., Guznaeva O.G.** Ispol'zovanie komp'yuterny'x prezentacij pri chtenii lekcij po fizike // Sovremennaya pedagogika: aktual'ny'e voprosy, dostizheniya i innovacii: Sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Penza: Izd-vo: "Nauka i Prosveshhenie", 2016. ISBN: 978-5-9908976-3-2. – S. 158–162.

2. **Galimova E.G.** Pedagogicheskaya e'ffektivnost' komp'yuternoj prezentacii v usloviyax vuzovskoj lekcii // *Obrazovanie i samorazvitiye*. 2010. № 5 (21). S. 67-71.

3. **Zima T.E.** Lekcii s ispol'zovaniem prezentacij MS PowerPoint // *Informacionny'e tekhnologii v obrazovanii*. 2005. №2 [E'lektronny'j resurs] URL: http://bit.edu.nstu.ru/archive/print-2-2005/lektcii_s_ispolzovaniem_prezentatsii_ms__79/ (data obrashheniya 24.11.2018)

4. **Lebedev D.S.** E'lektronny'e prezentacii kak sposob povys'heniya e'ffektivnosti organizacii lekcij v vuzax. [E'lektronny'j resurs] URL: <https://refdb.ru/look/2144367.html> (data obrashheniya 24.11.2018)

5. **Borodich I.V.** Informacionny'e tekhnologii v uchebnom processe: lekcii-prezentacii // *Aktual'ny'e problemy' biznes-obrazovaniya: sb. st. XII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 19.04.2013.*, Minsk, [E'lektronny'j resurs] URL: http://www.sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContentBlocks/01464/INFORMACIONNYE-TEHNOLOGII-V-UCHEBNOM-PROCESSE-LEKCII-PREZENTACII.pdf (data obrashheniya 24.12.2018).

6. **Kucheruk A.** 8 pravil e'ffektnoj prezentacii. // *LABA – Mezhdunarodnaya obrazovatel'naya platforma* [E'lektronny'j resurs] URL: <https://l-a-b-a.com/blog/show/33> (data obrashheniya 24.12.2018).

7. **Rudskoj A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I., Kiseleva K.N.** "Kandidat inzhenerii" – uchyonaya stepen', vostrebovannaya vremenem // *Vy'sshee obrazovanie v Rossii*. 2017. № 10. S. 109-121 ISSN: 0869-3617 eISSN: 2072-0459

8. **Kogan M.S., Uajndstejn E.V.** Al'ternativy' massovy'm otkry'ty'm on-lajn kursam pri integrirovanii ix v uchebny'j process vuza // *Voprosy' metodiki prepodavaniya v vuze*. 2017. T. 6. № 20. S. 19–28. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.20.2

9. **Gallo, K.** iPrezentaciya. Uroki ubezhdeniya ot lidera Apple Stiva Dzhobsa / Karmin Gallo; per. s angl. Mixaila Ferbera. – M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2010. – 224 s. ISBN 978-5-91657-094-6

10. **Kapterev A.** Masterstvo prezentacii. Kak sozdat' prezentacii, kotory'e mogut izmenit' mir / Aleksej Kapterev; per. s angl. S.Kirovoj. – M.: Mann, Ivanov i Ferber, E'ksmo, 2012. 336 s. ISBN: 978-5-00117-441-7

11. **Ne'nsi Duarte.** Slide:ology. Iskusstvo sozdaniya vy'dayushhixsya prezentacij / per. s angl. Eleny' Smirnovoj. – 2-e izd. – M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2014. – 288 s. ISBN 978-5-91657-241-4

12. **Aksenov L.B.** Klipovoe my'shlenie: genal'nost' ili demenciya // *Sovremennoe mashinostroenie: Nauka i obrazovanie*. 2014. № 4 S. 3-9. ISSN: 2223-0807

13. **Evgrafov A.N., Petrov G.N.** Komp'yuternaya animaciya kinematiceskix sxem v programmax Excel i MathCAD // *Teoriya mexanizmov i mashin*. 2008. T. 6. № 1 (11). S. 71–80. ISSN: 2079-0201 eISSN: 2079-021X

14. **Tarasova O.E.** Sozдание testa "Odin iz..." v MS PowerPoint s ispol'zovaniem Visual Basic for Application [E'lektronny'j resurs] URL: <https://otkrytyjurok.rf/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/567424/> (data obrashheniya 24.11.2018)

15. Kak sozdat' test v PowerPoint? [E'lektronny'j resurs] <https://presentation-creation.ru/powerpoint-lessons/4-kak-sozdat-test-v-powerpoint.html> (data obrashheniya 24.11.2018)

16. *Kratkoe rukovodstvo po nachalu raboty s PowerPoint 2016.* [E'lektronny'j resurs] URL: <https://support.office.com/ru-ru/article/%d0%9a%d1%80%d0%b0%d1%82%d0%ba%d0%be%d0%b5-%d1%80%d1%83%d0%ba%d0%be%d0%b2%d0%be%d0%b4%d1%81%d1%82%d0%b2%d0%be-%d0%bf%d0%be-%d0%bd%d0%b0%d1%87%d0%b0%d0%bb%d1%83-%d1%80%d0%b0%d0%b1%d0%be%d1%82%d1%8b-%d1%81-PowerPoint-2016-422250f8-5721-4cea-92cc-202fa7b89617?ui=ru-RU&rs=ru-RU&ad=RU> (data obrashheniya 04.12.2017)

Evgrafov Aleksandr N., Petrov Gennady N. Use of MS PowerPoint functions for lecturing. In view of reducing classroom hours devoted to the study of disciplines in higher education, it is urgent to find methods and means of compensating the reduction of study load, in particular, lecture hours. This could include preparation and placement of electronic textbooks, lecture notes, teaching materials, as well as lectures, using multimedia technology, in the Internet. The purpose of this work is to demonstrate the functions of the MS PowerPoint office program for delivering lectures to students of higher educational institutions in technical training areas, with proper examples provided.

ANIMATION; VIDEOS; FORMULAS; MACROS; CHARTS; SMARTART GRAPHIC

Citation: Evgrafov A.N., Petrov G.N. Use of MS PowerPoint functions for lecturing. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 63–70. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.6

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2018

З.А. Киселева

ПРИМЕНЕНИЕ И РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ



КИСЕЛЕВА Зоя Арсеновна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: zoya@rambler.ru

KISELYOVA Zoya Ars. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: zoya@rambler.ru

Данная статья посвящена применению и роли творческих упражнений в обучении грамматике английского языка в вузе. В статье рассматриваются проблемы, связанные с обучением грамматике, а также сложности, возникающие у преподавателя и студентов в процессе преподавания и изучения данного языкового аспекта. Грамматика всегда являлась и до сих пор является предметом активных дискуссий. В статье говорится об огромном значении грамматики, как важнейшем аспекте обучения иностранному языку, без основ которого невозможна коммуникация. Статья затрагивает вопросы, касающиеся разных подходов и разного отношения к грамматике, предлагает некоторые выводы из опыта преподавания данного аспекта в вузе. В статье указывается на необходимость творческого подхода к занятиям по грамматике с целью повышения мотивации студентов к изучению данного языкового аспекта. Подчеркивается, что творческая составляющая занятия делает процесс обучения не только познавательным, но и увлекательным и что самое главное продуктивным. В статье рассматриваются некоторые вузовские учебные пособия по грамматике, приводится пример учебника, где можно найти и творческие грамматические упражнения. Предлагаются примеры интересных, оригинальных заданий на времена английского глагола, призванных поменять отношение студентов к, казалось бы, скучному языковому аспекту и к одной из самых трудных для изучения грамматических тем. В конце статьи делается вывод о том, что применение творческих грамматических упражнений будет способствовать повышению интереса студентов к учению, а также более эффективному и позитивному взаимодействию преподавателя и студентов.

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА; ВАЖНЕЙШИЙ ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ; ГРАММАТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ; КОММУНИКАЦИЯ; ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ; ВУЗОВСКИЕ УЧЕБНИКИ ПО ГРАММАТИКЕ; ТВОРЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗАНЯТИЯ; ТВОРЧЕСКИЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ; ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ; ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ; УВЛЕКАТЕЛЬНЫЙ, ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Ссылка при цитировании: Киселева З.А. Применение и роль творческих упражнений в обучении грамматике английского языка в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 71–79. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.7

Введение. Обучение грамматике английского языка – это процесс, требующий от преподавателя невероятного терпения,

умения преподнести материал доходчиво, желая научить такому сложному языковому аспекту, избегая монотонности и ску-

ки. При этом преподавателю необходимо мотивировать студентов к обучению, заинтересовывать их совсем не увлекательными грамматическими правилами, структурами и формами и стараться поддерживать творческую, позитивную атмосферу на занятии.

Как известно, грамматика вызывает много трудностей и вопросов, как у школьников, так и у студентов. Несмотря на многократные повторения, часто утомляющие студентов своим однообразием и монотонностью, все равно возникают различного рода сложности в понимании той или иной грамматической темы, и преподавателю приходится заново объяснять, казалось бы, уже пройденный и закреплённый материал. Сколько бы ни повторяли на занятиях времена глагола или артикли, создается впечатление, что грамматике все равно уделяется недостаточно внимания. Сколько бы ни практиковали в речи грамматические структуры, студенты вновь и вновь допускают ошибки, наглядно демонстрирующие необходимость постоянной и скрупулезной работы с грамматикой.

Актуальность. Обучение грамматике является сегодня одной из важных проблем современной методики преподавания иностранных языков. Формирование способностей к устной и письменной речи при изучении языка невыполнимо без владения грамматическим материалом [1: 201].

Невозможно сформировать устойчивые коммуникативные навыки без регулярного занятия грамматикой [2: 283] Полноценная коммуникация не может проходить при отсутствии грамматических знаний [3: 53], так как грамматика выполняет функцию строительного материала речи [4: 173].

Соответственно в настоящее время в связи с утверждением ведущей позиции грамматики в формировании коммуникативной компетенции, проблема формирования грамматических навыков является одной из наиболее актуальных [5: 1].

Как показывает практика проведения занятий по иностранному языку, а также

результаты промежуточного и итогового тестирования, именно грамматические задания вызывают большинство трудностей у студентов вуза. В таких заданиях они допускают **большее** количество ошибок, чем в заданиях на лексику или аудирование [6: 228]. И это неудивительно, так как грамматика требует постоянной тренировки, постоянного формирования грамматических навыков. Благодаря промежуточному и итоговому тестированиям, которые проводятся для студентов в середине и в конце семестра, можно выявить наиболее часто встречающиеся грамматические ошибки. А затем поработать над ними на последующих занятиях по иностранному языку.

И здесь возникает вопрос, как именно следует работать над ошибками, как эффективнее донести до студентов недопонятый грамматический материал, чтобы они при этом не утратили интерес, в очередной раз повторяя уже надоевшие грамматические структуры.

Методы. В решении данной задачи может помочь применение эффективных технологий обучения иностранному языку. Например, метод “обучение в сотрудничестве” успешно реализуется на занятиях при изучении не только разговорных, но и грамматических тем. Обучение в сотрудничестве (Cooperative Learning) – это всегда плодотворное взаимодействие обучающихся и их стремление улучшать результаты учения друг друга [7: 192].

Современные технологии обучения способствуют повышению мотивации обучающихся. У студентов появляется стремление к достижениям, желание достичь успеха и приумножить его. Одной из составляющих мотивации достижения является теория целевой ориентации, которая сосредоточена на целях, на достижение которых направлена учебная деятельность. Изучение этих целей может помочь преподавателю лучше понять причины успеха или неудачи обучающихся, а также важ-

ность достижения желаемого результата для каждого из них [8: 19].

Не каждый преподаватель способен интересно подать грамматический материал и понятно его объяснить. Не каждый педагог может сделать занятие по грамматике увлекательным и привнести творческую составляющую в довольно скучный языковой аспект в представлении большинства изучающих иностранный язык.

Обучая студентов грамматике английского языка, мы, как правило, прибегаем к традиционным методам обучения, а именно, к выполнению со студентами большого количества тренировочных упражнений из учебников по грамматике. Безусловно, многократное повторение грамматических конструкций посредством выполнения упражнений приводит к желаемому результату, однако, подчас, делает процесс изучения грамматики английского языка рутинным и утомительным для студентов [9: 123]. Поэтому, на наш взгляд, творческий подход к обучению грамматике – это наиболее эффективный путь решения вышеприведенных проблем.

Вузовские пособия по грамматике. Важно показать обучающимся, что данный аспект языка, воспринимаемый ими часто как свод сухих и скучных правил, может быть представлен на занятии как увлекательный, творческий процесс познания нового, а использование большого числа творческих (креативных) упражнений позволяет лучше усвоить грамматические правила [10: 2]. Именно грамматические упражнения творческого характера будут способствовать повышению мотивации студентов и появлению искреннего интереса к изучаемой теме. В этой связи не менее важен и внутренний эмоциональный настрой преподавателя при подаче грамматического материала [11: 275].

Рассмотрев некоторые вузовские пособия по грамматике, следует отметить, что большая часть этих пособий предлагает в

основном тренировочные упражнения, контрольные задания, тесты и тексты на перевод. Преимуществом данных пособий является очень доступное и неформальное изложение теоретического грамматического материала, хороший подбор текстов, построение упражнений на разнообразном лексическом материале, возможность заниматься по ним не только в аудитории, но и самостоятельно [12], [13], [14].

Однако, несмотря на многочисленные преимущества данных учебных пособий, они не содержат творческих грамматических упражнений.

С точки зрения творческой составляющей представляет интерес учебник авторов Березиной О.А. и Шпилюк Е.М. “Английский язык для студентов университетов. Упражнения по грамматике” [15]. В каждом разделе данной книги имеются как традиционные упражнения, так и коммуникативные, нацеленные на ситуативное употребление грамматических структур. Здесь можно встретить много креативных упражнений, в том числе и грамматических и творческих игр [15:38; 49; 60; 184].

Учебная игра – это ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению. Игра способствует развитию познавательной активности учащихся при изучении иностранного языка, ибо делает труд (овладение иностранным языком) радостным, творческим и коллективным. Грамматические игры преследуют следующие цели: научить употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности; создать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца; развить творческую активность обучающихся [16: 4-5; 9].

Как показывает практика, студенты активно включаются в работу, когда процесс обучения имеет творческую составляющую. Им интересны познание нового, уча-

ствие в учебных играх, элемент соревнования, желание проявить свои способности, показать свои возможности, попробовать себя в чем-то необычном и непривычном, развить свой кругозор. Творческие грамматические упражнения меняют отношение студентов к такому, казалось бы, скучному языковому аспекту как грамматика, и они с увлечением применяют свои знания, выполняя интересные упражнения.

Опыт многолетней работы в вузе показал, что одной из самых сложных для понимания грамматических тем для студентов являются времена английского глагола – тема важная, непростая, постоянно вызывающая множество вопросов. Сколько бы ни повторяли теорию вопроса, сколько бы ни выполняли тренировочных упражнений, все равно студенты продолжают делать ошибки, все равно что-то недопонимают и часто сомневаются в выборе времени глагола в том или ином предложении. Поэтому применение творческих грамматических упражнений на занятиях по английскому языку по данной теме, несомненно, будет способствовать лучшему пониманию грамматического материала и его усвоению в увлекательном творческом формате.

Примеры творческих грамматических заданий. Приведем примеры таких творческих грамматических заданий, разработанных нами на протяжении многих лет педагогической деятельности и обязательно применяемых на занятиях по английскому языку.

1. Творческое задание на закрепление настоящего совершенного длительного времени (The Present Perfect Continuous).

Read the following story and compose a similar one according to the example. Use only the Present Perfect Continuous in your story.

Прочитайте следующий рассказ и составьте похожий в соответствии с приме-

ром. Используйте только настоящее совершенное длительное время:

Далее в упражнении приводится текст. Вот отрывок из данного текста:

Helen has been using a social networking site called VKontakte or vk.com since 2007. She has been searching for her classmates and updating the information on her personal page since her registration on this site. She has been uploading her best photos for 3 years. She has been playing computer games for 2 years. Helen has been writing poems and sharing them with her friends since 2010. She has been receiving her friends' comments since posting her first poem.....

Елена пользуется социальной сетью “ВКонтакте” или vk.com с 2007 года. С момента регистрации на этом сайте она ищет одноклассников и обновляет информацию на своей персональной странице. Три года загружает свои лучшие фото. Два года играет в компьютерные игры. С 2010 года Елена пишет стихи и делится ими со своими друзьями. Она получает комментарии друзей с тех пор, как опубликовала первое стихотворение..... [17: 59-60].

2. Немного похожее задание, и все же несколько другое на закрепление прошедшего длительного времени (The Past Continuous).

Describe in detail what you or members of your family were doing all day last Sunday following the given example. Use the Past Continuous Tense.

Опишите подробно, что вы или члены вашей семьи делали весь день в прошлое воскресенье, следуя данному образцу. Используйте прошедшее длительное время.

Далее также следует пример, как может выглядеть подобный текст:

In the morning at nine o'clock I was having breakfast with my family. From eleven o'clock till twelve o'clock we were walking in the park, admiring nature and breathing fresh air. At one o'clock in the afternoon I was cooking dinner.....

В девять часов вечера я завтракала со своей семьей. С одиннадцати до двенадцати мы гуляли в парке, любовались природой и дышали свежим воздухом. В час дня я готовила обед..... [17: 96–97].

3. На закрепление прошедшего совершенного времени (The Past Perfect) мы предлагаем следующее творческое упражнение:

Guess a successful business person according to the following sentences with the Past Perfect, which refer to the person's biography. Using the Past Perfect compose the sentences of your own about the biography of another successful business person following the given pattern.

Угадайте успешного делового человека по следующим предложениям, относящимся к его биографии, в которых использованы глаголы в прошедшем совершенном времени. Используя прошедшее совершенное время, составьте свои предложения по биографии другого успешного делового человека по данному образцу.

1. He had spent most of his childhood in Marceline, Missouri before his family moved to Kansas City.

2. He had studied at McKinley High School in Chicago and taken drawing and photography classes before he finished school and tried to join the army.

3. After the army had rejected him for being underage he joined the Red Cross and was sent to France for a year to drive an ambulance.

4. When he returned from France he found a job, which became the first step on his career path.

5. He had worked for the Kansas City Film Ad Company before he made a deal with a local Kansas City theatre to screen cartoons.

6. He and his brother Roy founded an animation studio after they had come to Hollywood.

7. They received an Oscar after their first full-length animated film "Snow White and the Seven Dwarfs" had been a great success.

1. Он провел большую часть детства в Марселине, штат Миссури до того, как его семья переехала в Канзас-Сити.

2. Он учился в средней школе МакКинли в Чикаго и брал уроки рисования и фотографии до того, как окончил школу и попытался пойти служить в армию.

3. После того как его отказались взять в армию, поскольку он был несовершеннолетним, он присоединился к Красному Кресту и на год отправился во Францию, где работал водителем санитарной машины.

4. Вернувшись из Франции, он нашел работу, которая стала первым шагом в его карьерном пути.

5. Он работал в компании "Канзас Сити Фильм Эд" до того, как договорился с местным театром Канзас-Сити показывать на экране мультфильмы.

6. Он и его брат Рой основали студию мультипликации после того, как приехали в Голливуд.

7. Они получили "Оскара" после того, как с успехом прошел их первый полнометражный мультфильм "Белоснежка и семь гномов" [17:111-112].

Соответственно, правильный ответ на текст-загадку – Уолт Дисней (Walt Disney).

4. На закрепление простого прошедшего времени (The Past Simple), можно предложить студентам продолжить рассказ.

Complete the following story using only the Past Simple. Преподаватель предлагает обучающимся начало какой-то истории, и студенты по очереди продолжают повествование, используя только простое прошедшее время английского глагола. Одно из обязательных условий задания то, что каждый студент должен произнести не менее пяти предложений.

Пример начала истории:

Once upon a time there lived a lucky man. He was lucky in everything, and often won in the lottery. He always appeared in the right place at the right time. He thought that his run of luck would last forever...

Жил-был когда-то счастливчик. Ему везло во всем, и он часто выигрывал в лотерею. Он всегда появлялся в нужном месте в нужное время. Он думал, что удача будет длиться вечно...

5. Следующее творческое упражнение – это своего рода ролевая игра, целью которой также является тренировка и закрепление простого прошедшего времени английского глагола.

Work in pairs. Interview some famous person (a writer, a politician, a singer, an artist, a fashion designer, etc) and ask him/her how he/she achieved success. Use only the Past Simple during the interview.

Студентам предлагается взять интервью у какого-нибудь знаменитого человека и поговорить с ним/ней о том, как он/она достигли успеха. В интервью можно использовать только простое прошедшее время (The Past Simple).

В основе ролевой игры лежит организованное общение участников в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом [18: 95]. Ролевая игра

используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования общеучебных умений [19: 58–59]. Использование ролевых игр в процессе языкового обучения должно создать условия, чтобы ролевое общение стало стимулом к развитию спонтанной творческой речи коммуникантов [20: 56].

Выводы. Таким образом, применение творческих упражнений на занятиях по английскому языку в вузе способствует более успешному усвоению грамматического материала и повышению учебной мотивации обучающихся. Применение таких упражнений непременно вызовет интерес студентов, поможет им проявить творчество, раскрыть свои способности. Творческий характер грамматических заданий будет способствовать более эффективному взаимодействию преподавателя и студентов, создаст на занятиях позитивную атмосферу, и процесс изучения такого языкового аспекта, как грамматика, станет намного интереснее, увлекательнее и продуктивнее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Жоровля Д.Д., Фрич С.В.** Некоторые аспекты преподавания грамматики английского языка в техническом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №7-3 (73). С. 201–203. ISSN: 1997-2911

2. **Латыпова Э.Р.** Преобразование традиционного обучения грамматике английского языка // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 2. С. 283–285. ISSN: 2075-9908

3. **Кузнецова Е.П., Девятова С.А.** Роль грамматических навыков в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Современная филология: сб. ст. V Междунар. науч. конф. (Самара, март 2017г.) – Самара: Изд-во АСГАРД, 2017. ISBN: 978-5-9905791-6-3. – С. 53–55.

4. **Петруль А.Н.** Роль грамматических навыков в коммуникативно-ориентированном обучении иноязычному общению // Теория и практика образования в современном мире: сб.

ст. V Междунар. науч. конф. (СПб, июль 2014г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 172–176. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/6003/>

5. **Королькова А.В.** Исследование грамматики английского языка на примере овладения ее основами носителями языка и российскими учащимися средней школы // Научно-исследовательские публикации. 2015. №8(28). С.25–29 ISSN: 2308-1732

6. **Киселева З.А., Божик С.Л., Белина Н.В.** Об эффективности использования интерактивных технологий при обучении грамматике английского языка в вузе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: сб. междунар. школы-конференции 27–30 марта 2017 г. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2017. ISBN: 978-5-7422-5661-8. – С. 227–230.

7. **Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers** Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge University Press, 2003. – 270 с.
8. **Julian G. Elliott, Neil R. Hufton, Wayne Willis and Leonid Illushin** Motivation, Engagement and Educational Performance. International Perspectives on the Contexts for Learning. Palgrave Macmillan, 2005. – 272 с.
9. **Миронова М.Ю.** Применение игрового метода при обучении студентов грамматике английского языка // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. Вып. 12. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. ISBN: 978-5-7310-2596-6. – С. 123–126.
10. **Нестерова С.В.** К проблеме обучения коммуникативной грамматике иностранного языка в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 2. С. 128–138. ISSN: 2224-9389
11. **Молодых-Нагаева Е.Г.** Обучение иностранному языку: грамматика // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 274–276. ISSN: 1815-4964.
12. **Маркушевская Л.П., Столярова О.И.** Грамматические задания по английскому языку для самостоятельной работы студентов. СПб.: Литон, 2000. – 128 с.
13. **Булина И.Ю., Воробьева А.М.** Mind Your Grammar: Учебно-методическое пособие по технике перевода. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – 80 с.
14. **Черенкова Н.И., Нестерова О.А.** Практический курс английской грамматики для студентов-экономистов: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2008. – 214 с.
15. **Березина О.А., Шпилюк Е.М.** Английский язык для студентов университетов. Упражнения по грамматике. – СПб.: Изд-во “Союз”, 2001. – 256 с.
16. **Стронин М.Ф.** Обучающие игры на уроке английского языка: (Из опыта работы). Пособие для учителя. Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
17. **Киселева З.А.** Английский без проблем. Грамматика и разговорные темы. – СПб.: Питер, 2014. – 336 с.
18. **Тополева О.В.** Комплекс упражнений, направленный на формирование лингвострановедческой компетенции студентов // Языковое образование в вузе: метод. пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: Каро, 2005. – С. 88–101.
19. **Коньшева А.В.** Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: Каро, Минск: Изд-во “Четыре четверти”, 2006. – 192 с.
20. **Баграмянц М.Л., Баграмянц Н.Л.** Ролевая игра как средство формирования социокультурной компетенции студентов-экономистов в техническом вузе // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. 2009. № 1 (7). С. 193–196 ISSN: 2074-0530

REFERENCES

1. **Zhorovlya D.D., Frich S.V.** Nekotoryie aspect propodavaniya grammatiki angliyskogo yazyka v technicheskom vuze // Filosofskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 7-3 (73). С. 201–203. ISSN: 1997-2911
2. **Latypova E.P.** Peobrazovaniye traditsionnogo obucheniya grammatike angliyskogo yazyka // Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'. 2014. № 2. С. 283–285. ISSN: 2075-9908
3. **Kuznetsova E.P., Devyatova S.A.** Rol' grammaticheskikh navykov v sisteme formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii // Sovremennaya filologiya: sbornik statey V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (Samara, mart 2017) – Samara: Izd-vo ASGARD, 2017. ISBN: 978-5-9905791-6-3. – С. 53–55.
4. **Petruľ A.N.** Rol' grammaticheskikh navykov v kommunikativno-orientirovannom obuchenii inoyazychnomu obzheniyu // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: sbornik statey V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (SPb, iyul'2014). – SPb.: Satis, 2014 – С. 172–176. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/6003/>
5. **Korol'kova A.V.** Issledovaniye grammatiki angliyskogo yazyka na primere ovladeniya eyo osnovami nositelyami yazyka I rossyskimi uchazhimisya sredney shkoly // Nauchno-issledovatel'skiye publikatzii. 2015. № 8(28). С. 25–29 ISSN: 2308-1732
6. **Kiseleva Z.A., Bozhik S.L., Belina N.V.** Ob effektivnosti ispol'zovaniya interaktivnykh technologii pri obuchenii grammatike angliyskogo yazyka v

vuze // Innovatsionnyie idei i podhody k integrirovannomy obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v sisteme vysshogo obrazovaniya: Sbornik mezhdunarodnoy shkoly-konferentzii 27–30 marta 2017. Spb.: Izd-vo Politehnicheskogo unifersiteta, 2017. ISBN: 978-5-7422-5661-8. – C. 227–230.

7. **Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers** Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge University Press, 2003. – 270 c.

8. **Julian G. Elliott, Neil R. Hufton, Wayne Willis and Leonid Illushin** Motivation, Engagement and Educational Performance. International Perspectives on the Contexts for Learning. Palgrave Macmillan, 2005. – 272 c.

9. **Mironova M.Yu.** Primeneniye igrovogo metoda pri obuchenii studentov grammatike angliyskogo yazyka // Problemy filologii I metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: Sbornik nauchnykh statey. Vypusk 12. – SPb.: Izd-vo SPbGUEF, 2010. ISBN: 978-5-7310-2596-6. – C. 123–126.

10. **Nesterova S.V.** K problem obucheniya kommunikativnoy grammatike inostrannogo yazyka v vuze // Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2016. №2. C. 128–138. ISSN: 2224-9389

11. **Molodyh-Nagaeva E.G.** Obucheniye inostrannomu yazyku: grammatika // Teoriya i praktika obzhestvennogo razvitiya. 2015. № 21. C. 274–276. ISSN: 1815-4964.

12. **Markushevskaya L.P., Stolyarova O.I.** Grammaticheskiye zadaniya po angliyskomu

yazyku dlya samostoyatel'noy raboty studentov. SPb.: Liton, 2000. – 128 c.

13. **Bulina I.Yu., Vorobéva A.M.** Mind Your Grammar: Uchebno-metodicheskoye posobiye po tekhnike perevoda. – SPb.: Izd-vo SPbGUEF, 2001. – 80 c.

14. **Cherenkova N.I., Nesterova O.A.** Prakticheskiy kurs angliyskoy grammatiki dlya studentov-ekonomistov: uchebnoye posobiye. – SPb.: Izd-vo SPbGUEF, 2008. – 214 c.

15. **Berezina O.A., Shpilyuk E.M.** Angliyskiy yazyk dlya studentov universitetov. Uprazhneniya po grammatike. – SPb.: Izd-vo “Soyuz”, 2001. – 256 c.

16. **Stronin M.F.** Obuchayuzhiye igry na uroke angliyskogo yazyka: (Iz opyta raboty). Posobiye dlya uchitelya. Izd. 2-ye. – M.: Prosvezheniye, 1984. – 112 c.

17. **Kiselyova Z.A.** Angliyskiy bez problem. Grammatika i razgovornyye temy. – SPb.: Piter, 2014. – 336 c.

18. **Topoleva O.V.** Kompleks uprazhneniy, napravleniye na formirovaniye lingvostranovedcheskoy kopetentzii studentov // Yazykovoye obrazovaniye v vuze: metodicheskoye posobiye. – SPb.: Karo, 2005. – C. 88–101.

19. **Konysheva A.V.** Igrovoy metod v obuchenii inostrannomu yazyku. – SPb.: Karo, Minsk: Izd-vo “Chetyre chetverti”, 2006. – 192 c.

20. **Bagramyntz M.L., Bagramyantz N.L.** Rolevaya igra kak sredstvo formirovaniya sotziokul'turnoy kompetentzii studentov-ekonomistov v technicheskoy vuze // Izvestiya Moskovskogo gosudarstvennogo technicheskogo universiteta MAMi. 2009. № 1 (7). C. 193–196 ISSN: 2074-0530

Kiselyova Zoya A. Application and Role of Creative Exercises in Teaching English Grammar in High School. This article is devoted to the application and role of creative exercises in teaching English grammar in high school. The article deals with the problems associated with the teaching of grammar, as well as the difficulties encountered by the teacher and students in the process of teaching and learning this language aspect. Grammar has always been and still is the subject of active debate. The article proves the great significance of grammar as the most important aspect of teaching a foreign language, without the basics of which communication is impossible. The article touches upon the issues concerning different approaches and different attitude towards grammar, offers some conclusions from the experience of teaching this aspect in high school. The article points to the need for a creative approach to grammar classes in order to increase students' motivation to study this language aspect. It is emphasized that the creative component of the lesson will make the learning process not only informative, but also entertaining and most importantly productive. The article analyzes some University textbooks on grammar, provides an example of the textbook where you can find creative grammar exercises. There are examples of interesting, original exercises on the English verb tenses, designed to change the attitude of students to the seemingly boring aspect of the language and one of the most difficult grammatical topics to study. At the end of the article it is concluded that the use of creative

grammar exercises will help to increase students' interest in learning, as well as they will lead to more effective and positive interaction of the teacher and students.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR; THE MOST IMPORTANT ASPECT OF THE LANGUAGE; GRAMMATICAL SKILLS; COMMUNICATION; CREATIVE APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE; UNIVERSITY GRAMMAR TEXTBOOKS; CREATIVE COMPONENT OF A LESSON; CREATIVE GRAMMAR EXERCISES; INCREASING MOTIVATION; INTERACTION OF THE TEACHER AND STUDENTS; ENTERTAINING, CREATIVE LEARNING PROCESS

Citation: Kiselyova Z.A. Application and Role of Creative Exercises in Teaching English Grammar in High School. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 71–79. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.7

Е.Г. Кошкина

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ



КОШКИНА Елена Геннадьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка, департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», ул. Старая Басманная, 21/4, стр. 4, Москва, 105066, Россия; e-mail: e-lena-koshkina@yandex.ru

KOSHKINA Elena G. – National Research University “Higher School of Economics”, Moscow.

21/4 Staraya Basmannaya ul., Moscow, 105066, Russia; e-mail: e-lena-koshkina@yandex.ru

Целью данной статьи является рассмотрение командной работы как одной из эффективных форм взаимодействия преподавателя со студенческой аудиторией. Групповая технология представлена как учебно-познавательная деятельность, задача которой заключается в создании условий для развития познавательной самостоятельности обучающихся, их коммуникативных умений и интеллектуальных способностей посредством сотрудничества в процессе выполнения группового задания – единой познавательной задачи. Статья содержит описание групповой работы с материалом по теме «Berliner Mauer», содержит дидактизированный аутентичный лингвострановедческий материал, включающий в себя знакомство с историей возведения стены, хронологию событий 1961-1990 гг., а также отражение рассматриваемого периода в музыкальных и художественных произведениях (песнях, фильмах, книгах). Методология представленного исследования вытекает из поставленной цели, опирается на понимание групповой формы работы как одного из эффективных подходов к организации процесса обучения иностранным языкам в большой группе и отражается в логике исследования (от рассмотрения сути нового подхода в обучении и места в нем командной работы через описание ее преимуществ и видов к конкретному примеру использования этой технологии на практике в курсе по страноведению Германии). В качестве основных методов исследования применяются наряду с логическими (изучение теоретических источников по теме, анализ, синтез, сравнение и т. д.) также метод проектирования / построения мыслительного эксперимента (представлен проект цепочки занятий, методическая разработка каждого этапа) и др.

ТЕХНОЛОГИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ; ТИПЫ / ВИДЫ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ; ПРЕИМУЩЕСТВА ГРУППОВОЙ РАБОТЫ; ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ; ИСТОРИЯ ГЕРМАНИИ; БЕРЛИНСКАЯ СТЕНА; BERLINER MAUER

Ссылка при цитировании: Кошкина Е.Г. К вопросу об эффективном обучении иностранному языку посредством групповой работы // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 80–92. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.8

Введение. В рамках личностно-ориентированного / гуманистического студенто-ориентированного подхода перво-степенное значение имеет свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно ме-

няющегося мира, быть гибкой в поиске решений актуальных учебных, профессиональных, научных задач, проявляя при этом нетрадиционный, творческий подход.

В связи с этим логичен вопрос о путях и способах воспитания и образования та-

кого будущего специалиста, ответ на который, в конечном итоге, сводится к поиску новых эффективных методик, технологий и материала обучения.

Актуальность обозначенной проблемы побуждает теоретиков и преподавателей-практиков осуществлять поиск путей ее решения. В настоящей статье предлагается один из возможных эффективных вариантов работы со студенческой аудиторией, которая через командную работу вовлекается в ситуацию относительно свободной коммуникации на иностранном языке (ИЯ) для совместного решения учебной задачи.

Целью данной статьи является рассмотрение командной работы как одной из эффективных форм взаимодействия преподавателя со студенческой аудиторией.

Соответственно, в качестве **объекта** изучения предлагается способ повышения эффективности обучения ИЯ в условиях новой образовательной парадигмы, а предметом выступает групповая деятельность, конкретные техники организации и подачи языкового материала в рамках определенной учебной темы.

Статья предлагает описание групповой работы с материалом по теме «Berliner Maueг», содержит дидактизированный аутентичный лингвострановедческий материал, включающий в себя знакомство с историей возведения стены, хронологию событий 1961–1990 гг., а также отражение рассматриваемого периода в музыкальных и художественных произведениях (песнях, фильмах, книгах).

Методология представленного исследования следует из поставленной цели, опирается на понимание групповой формы работы как одного из эффективных подходов к организации процесса обучения ИЯ в большой группе и отражается в логике исследования (от рассмотрения сути нового подхода в обучении и места в нем командной работы через описание ее преимуществ и видов к конкретному примеру использования этой технологии на практике в курсе по страноведению

Германии). Наряду с логическими методами (изучение теоретических источников по теме, анализ, синтез, сравнение и т. д.) в качестве основных методов исследования применяется также метод проектирования / построения мыслительного эксперимента (представлен проект цепочки занятий, методическая разработка каждого этапа) и др.

Существенные изменения в сфере образования на современном этапе являются закономерным следствием общественно-политических, экономических и социальных преобразований. Ряд работ отечественных и зарубежных исследователей (О.Н. Быковой [1], В.В. Евсеева [2], Т.А. Папикян, А.В. Обмоиной [3], З.З. Шхахутовой [4]) посвящено описанию и критическому осмыслению ее состояния на сегодняшний момент.

В последние десятилетия произошла смена концептуальных основ – парадигмы образования и воспитания, в связи с чем «учебно-дисциплинарный, авторитарно-информационный подход уступил место личностно-ориентированному», или другими словами гуманистическому студенто-ориентированному, нацеленному на развитие каждого отдельного человека, его самоопределение и самореализацию. Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании является в последнее десятилетие предметом активного изучения и обсуждения. О его сути и преимуществах рассуждают И. Л. Бим [5: 11–15], Е.В. Бондаревская [6: 29–36], И. С. Якиманская [7] [8] и др.

Самой большой ценностью с позиции названного подхода «стала признаваться свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. В рамках этого подхода «обучающийся выступает в качестве активного субъекта обучения, а учитель все больше обретает функции консультанта, помощника, как отмечает А.А. Миролубов [9: 39]. Он создает условия для развития и саморазвития личности, является партнером в общении, в совместной деятельности учения, помогает обучающемуся овладеть

умениями самостоятельно добывать знания и накапливать опыт.

По мнению Н.Ф. Коряковцевой, к уровню профессиональной компетентности, к профессиональным и личным качествам преподавателя предъявляются такие требования, как способность самостоятельно и критически мыслить, открытость педагогическим новациям, способность адаптировать свои знания и умения к меняющимся условиям социальной и профессиональной среды, к условиям вариативности образования, умение решать проблемы и брать на себя профессиональную ответственность, также способность к профессиональному самообразованию, самоформированию, к профессиональной рефлексии, к исследовательской и творческой деятельности, к автономии, социальной активности, к самореализации себя как «человека культуры» [10: 174]. Бесспорно, автор прав, признавая необходимость воспитывать в педагоге такое качество, как умение приспосабливаться и адаптироваться в кратчайшие сроки к новым требованиям и идти в ногу с прогрессом. Современный преподаватель *обязан уметь* максимально эффективно организовывать свою деятельность, направляя ее как на ученика, так и на себя самого, осознавая при этом ответственность за каждый сделанный шаг и принятое решение.

Следует отметить, что проблемой профессиональной компетентности преподавателя вуза занимались такие исследователи, как Ф.В. Шарипов [11], М.Т. Громкова [12: 105–108], Л.Э. Семенова., В.Э Семенова [13:208-214], А.А. Костригин [14: 29–39] и др. Определяя профессиональную компетентность, в общем и целом, как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления педагогической деятельности и достижению стабильно высоких результатов в обучении и воспитании обучающихся – условия социально-экономического и духовно-

го развития общества – авторы несколько расходятся в перечне ее необходимых составляющих и путях ее формирования, предлагая свое индивидуальное видение этого многоаспектного процесса.

Осуществлять разные виды деятельности (учебную, трудовую, эстетическую, исследовательскую), «обладать критическим мышлением, современными ценностными ориентациями, опытом творческой деятельности, знать новые информационные технологии, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству внутри своей страны и на международном уровне, уметь преодолевать конфликты и т. д. – все это достигается только при личностно-ориентированном подходе к образованию и воспитанию» [9: 39].

В рамках названного подхода происходит изменение всех компонентов системы образования (цели обучения, его содержания, методов, приемов, технологий) и всего, как отмечает И.Л. Бим, учебно-воспитательного процесса в целом (взаимодействие преподавателя и обучающегося, студентов друг с другом и средствами обучения).

В качестве **основной цели обучения ИЯ** рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и реальной готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение обучающихся к культуре страны изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения [9: 43].

Поставленная в рамках нового подхода цель сделала еще более актуальным вопрос эффективности обучения ИЯ. Определяя эффективное обучение как процесс получения новых знаний с максимальным качеством, как высшую степень усвоения полученных знаний, ученые-методисты пытаются создать модели и выработать технологии обучения ИЯ. Н.В Янкина в статье «Традиционные подходы и инновационные технологии в обучении студентов неязыковых

специальностей иностранным языкам» предлагает целый ряд критериев, которые помогут в правильном отборе моделей и технологий обучения ИЯ. К таким критериям она относит: создание атмосферы, в которой обучаемый чувствует себя комфортно и свободно; стимулирование интересов обучаемого, развитие у него желания практически пользоваться ИЯ; вовлечение в учебный процесс личности обучаемого, его эмоций, чувств и ощущений, соотнесение с его реальными потребностями, стимулирование его речевых, когнитивных, творческих способностей; применение различных форм работы в аудитории, стимулирующих активность обучаемых, их самостоятельность, творчество¹ и др. [17: 300–305].

В поисках эффективных методик, моделей и технологий ученые-теоретики и преподаватели-практики выработали свои методы обучения ИЯ – направления, имеющие свои лингводидактические и психологические особенности².

Из всего многообразия (более 50) существующих в настоящий момент методов обучения назовем некоторые направления обучения, считающиеся интенсивными, т. е. обеспечивающие овладение языком в сжатые сроки, ориентированные на обучение общению, предполагающие использование психических резервов личности обучающегося и различные способы активизации их учебной деятельности в процессе занятий [18: 6]. Это суггестопедический метод Г. Лозанова³, эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера, [18: 20–25], метод активи-

зации возможностей личности и коллектива Галины Александровны Китайгородской, авторский метод обучения детей английскому языку Валерии Николаевны Мещеряковой «I LOVE ENGLISH», методика естественного погружения Ольги Львовны Соболевой, интегративный лингвопсихологический тренинг (ИЛПТ) Ирины Михайловны Румянцевой⁴ [19].

Перечислив лишь некоторые эффективные методы обучения ИЯ, отметим, что каждый из них, несомненно, имеет свои преимущества при работе с *определенной возрастной группой* обучающихся, при *соблюдении ряда требований к организации* процесса обучения и т. д.

Однако при всем своем многообразии современные методики не позволяют в полной мере решить существующие проблемы. В частности, как повысить эффективность обучения ИЯ *в большой группе студентов* (более 15 человек). Об актуальности обозначенной проблемы свидетельствует большое количество работ, авторы которых делятся своим опытом в ее решении. З. Шестаковская в своей работе «Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в больших группах в техническом вузе» полагает, что для эффективного обучения следует активно внедрять в образовательный процесс *технологии групповой работы* [20]. О ее эффективности писали в своих трудах З.В. Абасов [21], Х.И. Лийметс [22], С.Г. Танцоров [23] и др.

Использование групповой работы сопряжено, по мнению З. Шестаковской, с рядом трудностей. В качестве первой мож-

¹ См. также статью З.А. Киселевой [15, с. 38–46], А. В. Кузьминой [16, с. 56–69]

² Трактовка понятия «метод» А.Н. Щукина [18, с. 6]

³ Данный метод базируется на «принципе радости и ненапряженности», принципе единства сознательного и подсознательного», «принципе суггестивной взаимосвязи» (преподаватель должен по принципу обратной связи получать информацию об усвоении учащимися предмета урока) [18, с. 21–22].

⁴ Ирина Михайловна Румянцева – доктор филологических и психологических наук, профессор, главный научный сотрудник отдел экспериментальных исследований речи института языкознания, специалист в ряде областей языкознания (теории языка, прикладной лингвистики, психолингвистики, речеведения, онтолингвистики), а также психологии, педагогики и в сфере создания новых технологий обучения ИЯ.

но назвать элементарную неприспособленность аудиторного помещения [20]. Здесь мы разделяем позицию автора и также считаем, что правильная организация рабочего пространства – первое условие успешной работы МГ⁵. Идеальным для работы группы было бы наличие отдельных столов и достаточного пространства для передвижения по аудитории.

3. Шестаковская делает акцент на том, что успех групповой работы зависит от подготовительного этапа [20]. Перед началом активной работы следует объяснить обучающимся, что работа в МГ – это не соревнование, а совместное творчество, основанное на взаимопомощи и взаимовыручке. Все члены группы зависят друг от друга и каждый несет ответственность за собственные успехи и успехи всех членов команды. Надо попросить студентов быть взаимно вежливыми (говорить негромко, не мешая другим мини-группам), доброжелательными (относиться с пониманием к позиции и мнению других), организованными (следить за временем), дисциплинированными (сосредоточиться на выполнении проекта), тактичными (не перебивать) и терпимыми к ошибкам одноклассников (не выкрикивать и не исправлять ошибки).

После устной подготовительной беседы должно следовать разделение на рабочие команды / мини-группы / тройки / пары и т. д. (на усмотрение учителя и в зависимости от этапа занятия, его целей и задач). Этот процесс также таит в себе трудности, связанные с дисциплиной, затратой времени, неготовностью к подобной форме работы, нежеланием работать в группе / с конкретными одноклассниками и т. п., с разным темпом работы, непониманием своей роли в процессе группового общения и т. д. Чтобы деление на команды прошло быстро и спокойно и не носило субъективного характера, можно ис-

пользовать интересные игровые формы с привлечением карточек, картинок и др.

Когда группы сформированы, не нужно торопиться и погружать их в стрессовую ситуацию срочного выполнения задания по теме – здесь важно дать упражнение на «разогрев», на сплочение, увлекательное, эмоционально насыщенное. Только после этого можно просить группу приступить непосредственно к выполнению задания урока.

3. Шестаковская предлагает также уделять внимание выбору правильной тактики поведения преподавателя во время групповой работы студентов. Преподаватель должен вести занятие стоя, это помогает сохранять зрительный контакт с аудиторией и контролировать деятельность каждой МГ и каждого члена группы. В этом случае эффективность работы студентов повышается в среднем на 30%. Важно также ходить по аудитории, помогая студентам справиться с заданием, делая необходимые пояснения [20].

Еще одной трудностью групповой работы является катастрофическая нехватка времени, обоснованная двумя причинами. Первая связана с незаинтересованностью каждого в результативной работе команды. Как следствие – выполнение всего задания ложиться на плечи в лучшем случае двух ответственных студентов. Вторая причина – неспособность группы в короткий промежуток времени действовать слаженно, алгоритмично (через *brainstorming* и приоритизацию к нахождению решения поставленной преподавателем проблемы), результативно (даже при условии большой заинтересованности и высокой мотивации каждого члена команды). Временной регламент – очень важная составляющая групповой работы. Преподаватель должен строго следить за временем. Перед началом работы группы следует оповестить студентов, сколько минут отводится на выполнение каждого этапа, и просить придерживаться обозначенного плана.

⁵ МГ – здесь и далее сокращение для «мини-группа»

Преимущества командной работы достаточно много, к ним относятся: формирование мотивации учения и обучения; неразрывность процессов обучения и воспитания в благоприятном психологическом климате; развитие мышления, в том числе критического; возможность проявить себя (самораскрытие, самоисследование, самопознание); эмоциональная поддержка; преодоление психологических барьеров; развитие умений успешного общения между собой, с преподавателями; стимулирование духа соревнования и соперничества; развитие лидерских качеств и т. д.

Это говорит о необходимости приоритизировать этот способ работы на занятии, не идеализируя его, однако, как единственно эффективный при работе с большой группой. Подчеркнем, что критерием выбора формы взаимодействия преподавателя с аудиторией должны стать конкретные цели и задачи урока.

Отметим также, что успех командной работы определяет также подаваемый материал. При его выборе следует руководствоваться следующими принципами: каждый член группы должен принимать активное участие в выполнении задания, которые должны быть интересными, доступными (учитывать уровень образовательных возможностей участников), проблемными, требующими разных знаний и умений, направленными на развитие разных знаний и умений, творческого мышления, быть значимыми для каждого участника групповой работы, быть рассчитанными на совместный поиск решения.

Анализ теоретических источников по проблеме групповой работы позволяет сделать следующие **выводы**: групповые формы работы позволяют эффективно реализовать компетентностный подход на практике (возрастает глубина понимания материала). Групповая форма организации работы на занятиях позволяет активно

включать студентов в атмосферу сотворчества, создавать мотивацию обучения, стимулировать личностное восприятие. Обладая мощной побудительной силой, групповые формы обучения способны оптимизировать учебный процесс, сделав его более эффективным и личностно направленным. Используя групповую форму работы, преподаватель решает три основных задачи: *конкретно-познавательную*, связанную с учебной ситуацией, *коммуникативно-развивающую*, в процессе которой развиваются навыки общения внутри группы и за ее пределами (в частности, инициативность, лидерство, умение налаживать контакты, находить разумные компромиссы, решать конфликтные ситуации) и *социально-ориентационную* (получают навыки, необходимые для жизни в обществе), воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе.

Представим далее пример групповой работы над темой «Падение Берлинской стены». Знакомство студентов с этим значимым историческим событием происходит в рамках изучения страноведческого материала, связанного с историей Германии и Берлина второй половины XX столетия. Уровень владения языком – не ниже В1/В2. Материал рассчитан на группу из 15–16 студентов (4 мини-группы).

Этап 1 – разделение на группы⁶

Этап 2 – знакомство с историческими событиями, предшествовавшими возведению стены

На данном этапе каждая МГ получает набор карточек с событиями, датами и картинками (представлены ниже в таблице),

⁶ Преподаватель предлагает студентам вытянуть из прозрачного файла карточку, на которой написано название достопримечательности Берлина (например, Weltzeituhr, Neptunbrunnen, Reichstagsgebäude, Kurfürstendamm). Студенты, вытянувшие одинаковую достопримечательность объединяются в одну группу, таким образом, формируется 4 мини-группы.

члены группы совещаются, пытаясь хронологически правильно восстановить события периода 1945-1961 и проиллюстрировать это подходящим изображением. Перед началом работы в группах преподаватель обращает внимание студентов на понятия „Marshallplan“, „Interzonenpass“, определения которых выводятся на экран через проектор⁷.

После того, как МГ закончили работу на соотнесение дат, событий и картинок преподаватель выводит решение на экран.

Затем члены каждой МГ (внутри группы) по очереди описывают события, придерживаясь вербального стиля (пример выведен на экран: *Nach der Kapitulation Deutschlands, im Jahre 1945, wurde Deutschland in eine amerikanische, britische, französische und sowjetische Zonen eingeteilt, dabei wurde das Land durch einen gemeinsamen Alliierten Kontrollrat verwaltet*). В целях экономии времени можно предложить каждой МГ описать только 2 или 3 события и представить свой вариант аудитории.

Этап 3 „Berliner Mauer – mehr als Mauer“

Материалом для этого этапа работы является документальный короткометражный фильм «Eingemauert! Die innerdeutsche Grenze»⁸. Студенты смотрят фильм и выполняют задания к нему.

⁷ **Marshallplan** – ein großes Konjunkturprogramm der USA, das nach dem Zweiten Weltkrieg dem an den Folgen des Krieges leidenden Westeuropa und den USA zugutekam. Es bestand teils aus Krediten, vor allem aus Rohstoffen, Lebensmitteln und Waren;

Interzonenpass war ein am 30. Juni 1946 von den vier Besatzungsmächten des Deutschen Reiches offiziell eingeführtes Personaldokument, das den Bürgern der Besatzungszonen das Reisen zwischen den innerdeutschen Zonen gestattete.

⁸ Видео доступно по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=jlbAUFvh04k>

Перед просмотром видео целесообразно выполнить задания, направленные на введение новой лексики, поскольку незнание ключевых слов может явиться серьёзным препятствием для понимания материала. Так, в приведённом ниже задании студентам предлагается выявить значения лексических единиц и подобрать к ним синонимы.

Teil 1 Berlin – eine Bundesdeutsche Stadt, eingemauert mitten in der DDR

Vor dem Sehen

Aufgabe 1: Bevor Sie sich den 1. Teil des Films anschauen, beachten Sie die Bedeutung einiger Wörter, indem Sie für die Wörter links ein Synonym finden

der Mauerbau	die Mauer
die Genehmigung	die Erlaubnis
der DDR-Wachtposten	der Grenzsoldat

Aufgabe 2: Bevor Sie sich den 1. Teil des Films anschauen, versuchen Sie die gegebenen Wörter zu definieren

Обучающимся предлагается сделать дефиниции к ряду слов, опираясь на значение составляющих их компонентов. Тем самым достигается более высокий процент понимания предъявляемого аудио-визуального материала.

- der streng bewachte Grenzstreifen
- die Grenzsperre
- der Wachturm
- der Stahlteppich
- die Fluchtverhinderung
- die Beobachtungsplattform

Bei dem Sehen

При первичном просмотре студенты должны попытаться услышать важные для понимания содержания выражения (задание 3.1) и соотнести числовое значение с реалией (задание 3.2). На их основе обучающимся предстоит в дальнейшем выстраивать монологическое высказывание.

Aufgabe 3: Schauen Sie sich den Film zum ersten Mal an

Aufgabe 3.1: Verbinden Sie richtig die Teile der Wortfügungen

mit der Grenzanlage	ausbauen
Ost und West	auslösen
die Flucht	hindern
in 4 Sektoren	alarmieren
die Sondergenehmigung	kontrollieren
Grenzstreifen ständig	trennen
einen stillen Alarm	schießen
den Flüchtling	abriegeln
andere Grenzsoldaten	hinterlassen
taghell	stoppen
auf Flüchtlinge	brauchen
die Fahrzeuge	entdecken
die Spuren	beleuchtet werden
den Zustand der Mauer	teilen

(Lösung: mit der Grenzanlage abriegeln / Ost und West trennen / die Flucht hindern / in 4 Sektoren teilen / die Sondergenehmigung brauchen / Grenzstreifen ständig ausbauen / einen stillen Alarm auslösen / den Flüchtling entdecken / andere Grenzsoldaten alarmieren / taghell beleuchtet werden / auf Flüchtlinge schießen / die Fahrzeuge stoppen / die Spuren hinterlassen / den Zustand der Mauer kontrollieren)

Aufgabe 3.2: Verbinden Sie richtig die Zahlen damit, was sie bedeuten, bzw. Daten mit den Ereignissen

1961	Mann stark waren die Grenztruppen in Berlin
155 km	so hoch ist die Berliner Mauer
12000	so lang war die Grenzanlage um den Westsektor
163	die Versöhnungskirche wurde von dem DDR-Regime gesprengt
1985	so lang sind die Dornen vom Stahlteppich
14 cm	wurden die westlichen Sektoren abgeriegelt
3,60 m	Tote gibt es an der Berliner Mauer

(Lösung: 1961 wurden die westlichen Sektoren abgeriegelt / 155 km so lang war die Grenzanlage um den Westsektor / 12000 Mann stark waren die Grenztruppen in Berlin / 163 Tote gibt es an der Berliner Mauer / 1985 die Versöhnungskirche wurde von dem DDR-Regime gesprengt / 14 cm so lang sind die Dornen vom Stahlteppich / 3,60 m so hoch ist die Berliner Mauer)

Nach dem Sehen

После просмотра видео каждая МГ получает свой блок вопросов, отвечает на них внутри группы, а затем один из членов команды озвучивает результаты, ответы также выводятся преподавателем через проектор на экран. Этот этап является условно речевым, имеющим своей целью при необходимости перейти к речевому этапу, который может иметь, например, форму общей дискуссии групп по представленным фрагментам фильма.

Aufgabe 4: Schauen Sie sich den Film zum zweiten Mal an

Aufgabe 4.1: Beantworten Sie die Fragen zum Film.

Gruppe 1

1. Welchen Zweck hat die Grenze zwischen West und Ost? (die Flucht in die BRD zu hindern)
2. Wie viele Meter bewachen 2 Soldaten? (200 Meter)
3. Was wurde den DDR-Wachtposten innerhalb des Grenzstreifens erlaubt? (sie durften als äußerstes Mittel schießen)
4. Warum hatte die Berliner Mauer schwere Türen auf ihrer Westseite? (gehörte der DDR auf ihrer Westseite, die Grenzsoldaten kontrollierten den Zustand der Mauer von der anderen Seite)

Gruppe 2

1. Welche Zeitperiode wird im Film beschreiben? (Anfang der 80-er Jahre)
2. Aus wie vielen Hindernissen bestand der Grenzstreifen (die erste Mauer, der Signalzaun)
3. Was liegt mitten in der Grenzanlage? Wie wird das durch die Mauer getrennt? (die Versöhnungskirche) (der Mauerbau trennt sie von der dazu gehörenden Gemeinde, die überwiegend im Westteil ist)
4. Warum ist an manchen Kreuzungen der Stahlbeton der Berliner Mauer nicht verschweißt? (Panzer sollen im Kriegsfall nach Westen durchbrechen)

Группа 3

1. Was liegt hinter der ersten Mauer der Grenzsperrung? (Der streng bewachte Grenzstreifen)

2. Was passiert, nachdem ein Flüchtling den Zaun berührt hat? (ein Signal wird ausgelöst, er geht in den Wachturm, die Grenzsoldaten entdecken den Flüchtling, sie alarmieren andere Grenzsoldaten alarmieren)

3. Warum lässt das DDR-Regime die Kirche sprengen? (sie macht die Grenze unübersichtlich)

4. Für wen waren die Beobachtungsplattformen errichtet? (für Westpolizisten und dann für Touristen)

Группа 4

1. Wer kontrolliert außerhalb des Grenzstreifens? (die Soldaten und die Grenzpolizei)

2. Wie wird der Grenzstreifen im Westen genannt? (der Todesstreifen)

3. Was wurde im Westen „Stalinasen“ genannt? (Stahlteppich mit 14 cm langen Dornen)

4. Wie kann man den Satz verstehen: „Die Grenzanlage in Berlin ist viel mehr als die Mauer“?

После работы с фильмом можно обсудить, какие события происходили с 1961 по 1990 в Германии, и что привело к падению стены и объединению страны.

Каждая МГ получает карточки с событиями, а также таблицу с датами и картинкой. Студенты соотносят события, дату и картинку. Для контроля преподаватель выводит решение на экран.

Целесообразность такого задания объясняется необходимостью представить студентам хронологическую последовательность происходивших в Германии процессов для осознанного понимания неизбежности объединения страны.

Этап 4 – Die Mauer – eine Chronologie (die wichtigsten Ereignisse)^{9,10}

В качестве заключительного аспекта рассматриваемого процесса (этап 5) представляется важным затронуть проблему «жертвы

⁹ Die Berliner Mauer. Über zwei Jahrzehnte nach dem Mauerfall. Auf den Spuren der Mauer: 8 Touren. Jaron Verlag GmbH, Berlin. 2010. S.31

¹⁰ www.berlinmaueronline.de

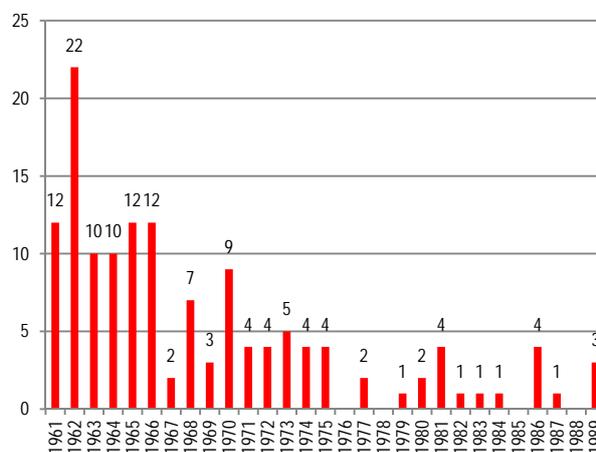
Берлинской стены», чтобы показать обучающимся трагизм пережитых нацией событий.

Этап 5 – Todesopfer an der Berliner Mauer (Maueropfer / Mauertote)

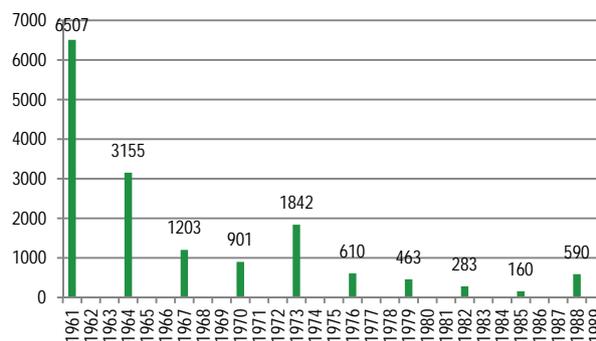
Aufgabe 1: Analysieren Sie die Statistiken. Was fällt Ihnen ein? Wie kann man das erklären? Besprechen Sie in den Gruppen.

Aufgabe 2: Es ist bekannt, dass weit über 100 000 Bürger der DDR versuchten, zwischen 1961 und 1988 über die innerdeutsche Grenze oder über die Berliner Mauer zu fliehen.

Überblick über die **Todesfälle** im Zeitraum vom 13. August 1961 bis 1989 nach Jahren¹¹:



Überblick über die Anzahl der **Flüchtlinge** im Zeitraum vom 13. August 1961 bis 1989 nach Jahren:



Weit mehr als 600 von ihnen wurden zwischen 1961 und 1989 von Grenzsoldaten

¹¹ https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Todesopfer_an_der_Berliner_Mauer

der DDR erschossen oder starben bei Fluchtversuchen. Sie ertranken in Gewässern, erlitten tödliche Unfälle oder begingen Selbstmord bei ihrer Entdeckung.

Bereiten Sie in der Gruppe einen Bericht über die Maueropfer vor¹² (это задание выполняется группой в качестве домашнего или в компьютерном классе с доступом к интернету)

Gruppe 1

Rudolf Urban – stürzt bei seinem Fluchtversuch aus dem Fenster seiner Wohnung ab – das erste Opfer der Mauer

Günter Litfin – erschossen am 24. August 1961 von einem Transportpolizisten

Gruppe 2

Peter Fechter (18 Jahre alt) – wurde am 17. August 1962 angeschossen und verblutet am Füße der Mauer

Dieter Berger – erschossen am 13. Dezember 1963 an der Sektorengrenze zwischen Berlin-Treptow und Berlin-Neukölln

Gruppe 3

Hans-Joachim Zock – ertrank am 14. November 1970 bei einem Fluchtversuch in der Spree

Gruppe 4

Winfried Freudenberg (das letzte Opfer) – umgekommen am 8. März 1989 beim Absturz mit einem Ballon über West-Berlin

Aufgabe 3: Bereiten Sie in der Gruppe einen Bericht über die Fluchtversuche vor¹³ (это задание выполняется группой в качестве домашнего или в компьютерном классе с доступом к интернету)

Gruppe 1 – am 15. August 1961 – Grenzpolizist *Conrad Schumann* – Sprung in den Westen

Gruppe 2 – am 21. November 1963 – *Hubert Hohlbein* – Flucht durch Potsdamer Grenzgewässer – in seinem selbst angefertigten Tauchanzug

Gruppe 3 – am 25. Juli 1971 – *Peter Döbler* – Flucht über die Ostsee

Gruppe 4 – am 16. September 1979 – Flucht von den Familien *Strelzyk* und *Wetzel* mit einem selbstgebauten Heißluftballon über die innerdeutsche Grenze aus der DDR nach Westdeutschland – Ballonflucht

На самостоятельную работу имеет смысл вынести знакомство студентов с художественными произведениями (книгами, фильмами) по теме, чтобы обучающиеся получили еще один аспект видения обсуждаемого события, могли критического осмыслить происходившее в Германии в период 1961 по 1990 г.

Эман 6 – Filme über die Berliner Mauer

Aufgabe 1: Schauen sie sich zu Hause einen Film an, bereiten Sie seine Präsentation vor

– **Gruppe 1,2** „*Good Bye, Lenin*“

– **Gruppe 3,4** „*Berlin is in Germany*“

Bei der Präsentation folgen Sie dem Plan

1. Das Jahr der Erstaufführung
2. Der Regisseur und die Schauspieler
3. Hauptpersonen und wichtige inhaltliche Momente
4. Hauptideen des Films
5. Eigene Stellungnahme zum Film

Итак, рассмотрев поэтапно историю Берлинской стены (от событий, предшествовавших ее возведению до падения), познакомя обучающихся с некоторыми музыкальными произведениями и кинокартинами, в которых отразилась история разделенного Берлина, с некоторыми памятными местами и мемориалами, заканчиваем работу над темой “*Berliner Mauer*”.

В заключение, в качестве самостоятельной работы можно предложить студентам прочитать одно из художественных произведений, в которых поднимается тема разделенной Германии, Берлинской стены, судьбы человека в этот непростой для страны период. К таким произведениям можно отнести:

1) «Am kürzeren Ende der Sonnenallee (Thomas Brussig)

¹² Liste von Maueropfern (https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Todesopfer_an_der_Berliner_Mauer)

¹³ https://www.planet-wissen.de/geschichte/ddr/die_berliner_mauer/pwiespektakulaeremauerfluchten100.html#Sprung-in-den-Westen

- 2) «Wir Kinder vom Bahnhof Zoo» (Kai Hermann, Horst Rieck)
- 3) «Hundsnächte» (Reinhard Jirgl)
- 4) «Der Mauerspringer» (Peter Schneider)
- 5) «Dann geh doch rüber» Martin Schaad
- 6) «Mauergeschichten: Vom Irrsinn des Lebens» (Thomas Kierok)

На одном из занятий можно устроить презентацию книг, где каждая группа представила бы прочитанное художественное произведение, сопровождая его прочтением наиболее ярких моментов или иллюстрируя отрывками фильмов, снятых на основе книг.

Выводы. Подводя итог изложенному в статье, подчеркнем, что успешное овладение иностранным языком напрямую зависит от мотивации. Задача преподавателя заключается в создании условий, способствующих повышению заинтересованности в изучении языка. Вовлекая студентов в командную работу, подавая материал изучения в форме увлекательных задач, работая с аутентичным материалом, опираясь на художественные произведения (фильмы, книги, песни), можно создать благоприятную атмосферу, которая будет способствовать овладению иностранным языком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Быкова О.Н.** Современное состояние системы высшего образования в Российской Федерации // Вестник Евразийской юридической академии имени Д.А. Кунаева. Алматы. 2012. [Электронный ресурс] URL: <https://article.lekz.com/article/21716>
2. **Евсеев В.В.** Современная образовательная среда: поиски моделей развития // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т.7. № 24. С.16-23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.24.2
3. **Папикян Т.А., Обмоина А.В.** Состояние системы образования в современной России и ее актуальность // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2017 г.). – Краснодар: Новация, 2017. С.13-16 [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/269/12813/>
4. **Шхахутова З.З.** Современное состояние образования // Концепт. 2012. № 9. ART12119. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12119.htm>. – eISSN: 2304-120X
5. **Бим И.Л.** Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С.11-15
6. **Бондаревская Е.В.** Ценности личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1995. №4. С. 29-36 ISSN: 0869-561X
7. **Якиманская И.С.** Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2.
8. **Якиманская И.С.** Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 453 с
9. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. Миролюбова А. А. Обнинск: Титул, 2012. 464 с.
10. **Коряковцева Н.Ф.** Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: уч. пособие. – М.: Академия, 2010. 192 с. ISBN: 978-5-7695-5949-5
11. **Шарипов Ф.В.** Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. 2010. № 1. С. 72-77 ISSN: 1726-667X
12. **Громкова М.Т.** педагогической подготовке преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 1994. №4. С. 105-108. ISSN 0869-3617
13. **Семенова Л.Э., Семенова В.Э.** Гендерная составляющая компетентностного подхода профессиональной подготовки кадров в высшей школе // Образование и наука: вопросы теории и практики. 2015. № 1. С. 208-214. ISSN: 2409-7675
14. **Костригин А.А.** Особенности реализации высшего образования на современном этапе развития общества // Наука. Мысль. 2015. № 1. С. 29-39. eISSN: 2224-0152
15. **Киселева З.А.** Творческий подход к домашнему чтению в обучении иностранному языку в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т.6. № 23. С. 38-45 DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.23.5
16. **Кузьмина А.В.** Преподавание аудирования с использованием видеоряда как фактор повышения мотивации студентов к изучению

иностранный язык // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т.6. № 23. С. 56–68 DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.23.7

17. **Янкина Н.В.** Традиционные подходы и инновационные технологии в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. №2(151). 2013. С.300-305. ISSN: 1814-6457

18. **Щукин А.Н.** Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

19. **Румянцева И.М.** Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. 319 с.

20. **Шестаковская З.** Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в больших группах в техническом вузе // Иностранные языки / авторская платформа. [Электронный ресурс] URL: <http://pandia.ru/text/78/291/92955.php> (дата обр. 15.08.2018).

21. **Абасов З.В.** Форма обучения – групповая работа. М.: Просвещение, 1998. 340 с.

22. **Лийметс Х.И.** Групповая работа на уроке. М.: Наука, 1975. 78-104 с.

23. **Танцоров С.Г.** Групповая работа в развивающем обучении. Рига: Эксперимент, 1997. 100 с.

24. Die Berliner Mauer. Über zwei Jahrzehnte nach dem Mauerfall. Auf den Spuren der Mauer: 8 Touren. Jaron Verlag GmbH. Berlin. 2010. S. 31

ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

www.berlinmaueronline.de

REFERENCES

1. **Bykova O.N.** Sovremennoe sostoyanie sistemy vysshego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // Vestnik Evrazijskoj yuridicheskoy akademii imeni D.A. Kunaeva. Almaty. 2012. – URL: <https://articlekz.com/article/21716>

2. **Evseev V.V.** Sovremennaya obrazovatel'naya sreda: poiski modelej razvitiya // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. S-Peterburg. 2018. Tom 7. № 24. s. 16–24.

3. **Papikyan T.A., Obmoina A.V.** Sostoyanie sistemy obrazovaniya v sovremennoj Rossii i ee aktual'nost' // Obrazovanie: proshloe, nastoyashchee i budushchee : materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Krasnodar, avgust 2017 g.). – Krasnodar: Novaciya, 2017. С. 13–16.

4. **Shkhahutova Z.Z.** Sovremennoe sostoyanie obrazovaniya // Koncept. 2012. №9. – S. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12119.htm>

5. **Bim I. L.** Lichnostno-orientirovannyj podhod – osnovnaya strategiya obnovleniya shkoly // IYASH. – № 2. – S.11-15

6. **Bondarevskaya E.V.** Cennosti lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Pedagogika. 1995. №4. s. 29-36

7. **Yakimanskaya I.S.** Razrabotka tekhnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya // Voprosy psihologii. – 1995. – № 2.

8. **Yakimanskaya I.S.** Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – М.: Sentyabr', 2000. – 453 s

9. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost' / pod red. Miroljubova A. A. Obninsk: Titul, 2012. 464 s

10. **Koryakovceva N.F.** Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii: uch.pos.dlya stud.lingv.fak.vyssh.uch.zavedenij. М.: Akademiya, 2010. 192 s.

11. **Sharipov F.V.** Professional'naya kompetentnost' prepodavatelya vuza // Vysshee obrazovanie segodnya. 2010. № 1.

12. **Gromkova M.T.** pedagogicheskoy podgotovke prepodavatelya vysshej shkoly. // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1994. №4. S. 105-108

13. **Semenova L.EH., Semenova V.EH.** Gendernaya sostavlyayushchaya kompetentnogo podhoda professional'noj podgotovki kadrov v vysshej shkole // Obrazovanie i nauka: voprosy teorii i praktiki. 2015. № 1. S. 208-214.

14. **Kostrigin A.A.** Osobennosti realizacii vysshego obrazovaniya na sovremennom etape razvitiya obshchestva // Nauka. Mysl'. 2015. № 1. S. 29-39.

15. **Kiseleva Z.A.** Tvorcheskij podhod k domashnemu chteniyu v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2017. Tom 6. № 23. S. 38-46

16. **Kuz'mina A.V.** Prepodavanie audirovaniya s ispol'zovaniem videoryada kak faktor

povysheniya motivacii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2017. Tom 6. № 23. S. 56-69

17. **Yankina N.V.** Tradicionnye podhody i innovacionnye tekhnologii v obuchenii studentov neyazykovykh special'nostej inostrannym yazykam // VESTNIK OGU №2 (151), 2013. C.300-305

18. **Shchukin A.N.** Sovremennye intensivnye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam: Uchebnoe posobie. M.: Filomatis, 2008. 188 s.

19. **Rumyancheva I.M.** Psihologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psihologiya. M.: PER SEH; Logos, 2004. 319 s.

20. **Shestakovskaya Z.** Optimizaciya processa obucheniya inostrannym yazykam v bol'shih

gruppah v tekhnicheskom vuze [EHlektronnyj resurs] // Inostrannye yazyki / avtorskaya platforma. URL: <http://pandia.ru/text/78/291/92955.php> (data obrashcheniya: 15.08.2018).

21. **Abasov Z.V.** Forma obucheniya – gruppovaya rabota. M.: Prosveshchenie, 1998. 340 s

22. **Lijmets H.I.** Gruppovaya rabota na uroke. M.: Nauka, 1975. 78-104 s.

23. **Tancorov S. G.** Gruppovaya rabota v razvivayushchem obuchenii. Riga: Ehksperiment, 1997. 100 s.

24. Die Berliner Mauer. Über zwei Jahrzehnte nach dem Mauerfall. Auf den Spuren der Mauer: 8 Touren. Jaron Verlag GmbH. Berlin. 2010. S.31

Koshkina Elena G. Effective strategies for foreign language teaching through group work. The chief goal of the article is to investigate groupwork technology as a most proficient form of interaction between a teacher and students. Group technology is presented as an activity for learning and acquiring skills, which is to provide students with appropriate conditions for developing their cognitive independence, communicative skills, and intellectual capacity through interaction while fulfilling a group task. The article describes group work using training material for the topic “Berliner Mauer” and contains linguistic and cultural materials designed by native speakers specially for methodological purposes. That is history of the construction of the Berlin Wall, as well as related films, music and literature. The methodology of the research is caused by its target and is based on the groupwork activity as one of the most efficient ways to organize acquisition of foreign languages in a large group. It is emphasized by the structure of the research which starts by investigating the new learning approach, describing its benefits and different types and ends in examples that illustrate how to use this method within the frames of the course. Studying the literature on the subject, analyzing, interpreting and comparing the information from the principle logical methods of the research along with planning and structuring the thought experiment.

TECHNOLOGY OF GROUP WORK; TYPES/KINDS OF GROUP WORK; ADVANTAGES OF GROUP WORK; GERMAN LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES; HISTORY OF GERMANY; THE BERLIN WALL; BERLINER MAUER

Citation: Koshkina E.G. Effective strategies for foreign language teaching through group work. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 80–92. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.8

Хроника научной жизни
Персоналии

Chronicle of academic life
Personalia

*Е.В. Борзова***ВСЕГДА НА СВЯЗИ. ЮБИЛЕЮ Ю.В. ЕРЁМИНА ПОСВЯЩАЕТСЯ**

БОРЗОВА Елена Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка, Петрозаводский государственный университет; пр. Ленина, 33, г. Петрозаводск, 185910, Россия; e-mail: english@petsru.ru

BORZOVA Elena V. – Petrozavodsk State University. 33, Lenin pr., Petrozavodsk, 185910, Russia; e-mail: english@petsru.ru

Статья посвящена юбилею Ю.В. Ерёмина – доктора педагогических наук, профессора Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Автор предлагает краткий обзор его биографии и научной деятельности в сфере профессионального иноязычного образования.

ЕРЁМИН ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ; РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА; ИНОЯЗЫЧНОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ссылка при цитировании: Борзова Е.В. Всегда на связи. Юбилею Ю.В. Ерёмина посвящается // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 94–99. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.9

Все, кто когда-либо встречался с доктором педагогических наук, профессором Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (РГПУ им. А.И. Герцена), Почетным работником высшего профессионального образования Российской Федерации Юрием Владимировичем Ерёминым, никогда не поверят, что 23 августа 2018 года *ему исполнилось восемьдесят лет*. Всегда подтянутый, энергичный, быстро и точно реагирующий, элегантно одетый, он в очередной раз разбивает все, привычные стереотипы о старых профессорах, рассеянных, с шаркающей походкой и в потертых пиджаках. Это не про него.

Знакомство с биографией Юрия Владимировича удивляет и еще больше восхищает. В его жизни было много крутых выражений, и могло случиться так, что он не имел бы ничего общего с методикой обучения иностранным языкам. Судите сами.

Юрий Ерёмин родился в Туле накануне Великой Отечественной войны. У него было трудное детство, полное лишений и бедствий, как и у большинства детей молодой советской республики в то время. Среднюю школу он закончил уже в Башкирии. При этом летал в Уфимском Аэроклубе, затем учился в Военно-авиационной школе первоначального обучения, во Фрунзенском военно-авиационном училище



летчиков-истребителей (*республика Киргизия*) и в военно-авиационном училище летчиков-истребителей им. Пролетариата Донбасса в городе Ворошиловград (*город Луганск*). Даже сейчас Юрия Владимировича легко можно представить за штурвалом самолета. Однако после окончания училища с романтическими мечтами о небе, навеянные

ми героями – военными летчиками, Юрию Владимировичу пришлось расстаться – попал под «хрущевское» сокращение. И совершил крутое пики в абсолютно земную и мирную профессию – поступил в Башкирский государственный университет на факультет иностранных языков по специальности «романо-германские языки и литература, учитель английского языка». Упорство, твердый характер, решительность – все это, скорее всего, оттуда – из военного детства и из юности в небе. Летчики не имеют права ошибаться. Теперь становится понятным, почему в стрессовых ситуациях на заседаниях диссертационных советов Юрий Владимирович не бросает своих аспирантов и не боится выступать со своим особым мнением.

Неизвестно, по каким причинам Ю.В. Ерёмин выбрал именно факультет иностранных языков. Но так случилось, что обучение иностранным языкам стало впоследствии делом его жизни, объектом преподавательской деятельности и предметом научных исследований. Однако это был не окончательный поворот в удивительной биографии Ю.В. Ерёмина. Еще во время учебы в университете он работал с англичанами переводчиком на Уфимском химическом заводе. На пятом курсе его рекомендовали переводчиком в советскую военную миссию в Индонезии для работы с военными специалистами, в основном в области авиации. Это произошло еще до свержения президента Сукарно (начало октября 1965г.). Из хроники событий тех лет известно, что в Индонезии тогда начались антикоммунистические погромы и казни коммунистов. Можно только догадываться, какие испытания подстерегали советских специалистов, и Юрия Владимировича в их числе. Таким образом, первая половина биографии Ю.В. Ерёмина была наполнена риском и опасностями. Вот так и закалялся характер, воспитывались боевые личностные качества будущего ученого.

Профессиональная карьера преподавателя иностранного языка началась лишь

после окончания Башкирского университета. По законам советского времени, Ю.В. Ерёмину распределили в Дарьинскую среднюю школу (станция Белое озеро Стерлитамакского района Башкирии). В галерее сохранившихся фотографий тех мест – тихий поселок с полутора тысячным населением, красивая природа, небольшая средняя школа – полная противоположность индонезийским «приключениям» Ю.В. Ерёмина. Вскоре из этой школы его пригласили преподавать в Уфимский государственный педагогический институт на факультет иностранных языков, что вполне логично: специалист, имеющий богатейший опыт практического применения английского языка, должен был делиться своими знаниями с будущими учителями.

Далее биография Юрия Владимировича полностью входит в русло типичной карьеры преподавателя советского вуза. В 1971 г. его направляют в аспирантуру Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена (ЛГПИ им. А.И. Герцена) по кафедре методики преподавания иностранных языков. Закончив аспирантуру в 1974 году успешной защитой кандидатской диссертации (кандидат педагогических наук по специальности «методика обучения, иностранные языки»), он возвращается в Уфимский государственный педагогический институт на должность заведующего кафедрой английской филологии. Именно там, в 1976 году, Юрий Владимирович организовал кафедру методики преподавания иностранных языков и стал ее первым заведующим.

В 1979 году Ю.В. Ерёмина пригласили в ЛГПИ им. А.И. Герцена, где он прошел по конкурсу на должность доцента кафедры методики преподавания иностранных языков. В 2000 году Юрий Владимирович получил звание профессора по кафедре методики, а в 2001 году защитил диссертацию по теме «Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педа-

гогического университета (предметная область, иностранный язык)» на звание доктора педагогических наук по специальности «Теория и методика обучения и воспитания, уровень профессионального образования. 13.00.08». С тех пор в карьере Юрия Владимировича не происходило резких поворотов. Это были времена стабильности, содержательной насыщенности и целенаправленности. За сорок лет службы в РГПУ им. А.И. Герцена он руководил и кафедрами университета, и аспирантурой. Под его научным руководством защищено тридцать кандидатских и одна докторская диссертация. Одна из последних успешных защит на звание кандидата наук под его научным руководством состоялась в мае 2018 года. В течение ряда лет Ю.В. Ерёмин был членом диссертационных советов при РГПУ им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургского политехнического университета. Он является действительным членом Санкт-Петербургской Петровской Академии наук и искусств.

Юрий Владимирович Ерёмин – яркий представитель Ленинградской – Санкт-Петербургской методической школы по теории и методике обучения и воспитания иностранным языкам. Основы этой школы были заложены в середине XX века доктором наук, профессором Сергеем Филипповичем Шатиловым. Это школа методического реализма, в основе которой четко обоснованная рационализация методики обучения иностранным языкам, принятие всех методических решений адекватно условиям и целям иноязычного образования. Идеи, реализованные С.Ф. Шатиловым и К.И. Саломатовым в разработанной ими «Профессиональной программе учителя иностранного языка», были переосмыслены Ю.В. Ерёминим применительно к условиям меняющегося образовательного контекста. Юрий Владимирович продолжает дело профессора С.Ф. Шатилова, последовательно и системно исследуя пути рационального университетского образования будущего учи-

теля иностранного языка, базирующегося на интегрированном развитии как иноязычной коммуникативной, так и профессиональной компетенций.

Именно в исследованиях Ю.В. Ерёмина проанализированы и выявлены конкретные направления и способы деятельности реализации положений Профессионального стандарта педагога на этапе подготовки будущих учителей иностранного языка. Юрий Владимирович разработал функциональную модель профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка, цели, принципы и этапы подготовки студентов к ее качественному осуществлению [1].

В настоящее время Юрий Владимирович является основоположником и руководителем научно-педагогической школы, внесенной в реестр научных школ Санкт-Петербурга: «Профессионально-коммуникативное иноязычное образование в высшей школе». Юрий Владимирович вместе с командой методистов – единомышленников занимается разработкой нового научного направления в области иноязычного образования – продуктивной лингводидактики [2, 4, 5, 6]. Основной акцент в работах Ю.В. Ерёмина последнего десятилетия делается на продуктивный характер иноязычного образования в университетах и на его аксиологические аспекты [3].

Профессор Ю.В. Ерёмин – автор более 130 научных работ по методике преподавания иностранных языков (индекс Хирша 11), среди которых монографии, учебные пособия, научные статьи, научные отчеты по проектам, доклады на российских и международных конференциях. Некоторые из наиболее значимых научных работ Ю.В. Ерёмина последних лет перечислены в конце данной статьи.

Он автор и научный руководитель ряда научных проектов, выполненных в рамках государственных заказов Министерства образования и науки РФ, например, таких как:

- Совершенствование структуры и содержания профессионального продуктив-

ного иноязычного образования. Аксиологический подход (2009 г.).

- Разработка методологии, структуры и содержания аксиологического направления в продуктивном иноязычном образовании студентов не языковых специальностей (2010 г.).

- Разработка инновационной модели управления качеством иноязычной многоуровневой подготовки в системе высшего профессионального образования (2011 г.).

- Разработка методологии продуктивного подхода в условиях профессионального иноязычного образования (2012 г.).

Следует отметить многолетнее тесное сотрудничество Юрия Владимировича с Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого (СПбПУ), где он являлся членом диссертационного совета, читал лекции по лингводидактике и методике магистрантам и аспирантам, руководил выпускными и диссертационными работами магистров по кафедре лингводидактики и межкультурных коммуникаций.

Свыше десяти лет Юрий Владимирович являлся членом Научно-методического Совета по подготовке кадров высшей квалификации УМО вузов России по педагогическому образованию, где неоднократно выступал с сообщениями, докладами и рекомендациями.

Деятельность Ю.В. Еремина не ограничивается только Санкт-Петербургом. В рамках договора об образовательном, научном и культурном сотрудничестве между кафедрами современных европейских языков РГПУ им. А.И. Герцена и кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации СПбПУ и кафедрой методики и второго иностранного языка Башкирского государственного педагогического университета им. Акмуллы, в течение ряда лет осуществляется совместная работа по экспертизе программ, написанию статей, проведению конференций, обмену информацией, организации практик и практических занятий.

Светлана Федоровна Мацевич, заведующая кафедрой иностранных языков для нелингвистических направлений Псковского государственного университета (ПсковГУ), так вспоминает совместную работу с юбиляром: «Более 20 лет Ю.В. Еремин активно и очень продуктивно сотрудничает с кафедрой английского языка ПсковГУ. В качестве приглашенного профессора Юрий Владимирович читает лекции для студентов и преподавателей, проводит занятия с аспирантами кафедры, консультирует молодых исследователей. Под руководством Юрия Владимировича защищены две кандидатские диссертации преподавателей. Выступления Юрия Владимировича на конференциях университета всегда вызывают большой интерес научной общественности. Невозможно не оценить усилия Юрия Владимировича по публикационной деятельности кафедры. Он является рецензентом практически всех ее изданий: ежегодных сборников статей, монографий и пособий. Юрий Владимирович неоднократно отмечался благодарностями губернатора области за большой вклад в подготовку высококачественных специалистов для Псковского региона».

В рамках деятельности Совета по связям с зарубежными и российскими вузами Юрий Владимирович принимал участие в работе сессий Совета в университетах Израиля, Испании, Италии, Финляндии, Швеции, Норвегии, выступал с лекциями перед обучающимися МГУ им. М.В. Ломоносова, Московского педагогического городского университета (МПГУ), Ярославского, Петрозаводского (ПетрГУ), Новгородского и других университетов. Ученики Ю.В. Еремина работают как в зарубежных университетах и учебных заведениях США, Франции, Финляндии, так и Российской Федерации: в республиках Башкортостан, Карелия, Саха Якутия, Дагестан, в городах Петропавловск-Камчатский, Псков, Москва, Муром, Новосибирск, Санкт-Петербург и других.

Кратко перечислить все результаты многолетней научно-педагогической деятельности Юрия Владимировича невозможно. Для полноты портрета Юрия Владимировича хочется добавить несколько «штрихов» личных воспоминаний и наблюдений.

Когда в начале восьмидесятых, будучи аспиранткой С.Ф. Шатилова, мне довелось присутствовать на одном из заседаний кафедры методики обучения иностранным языкам, была глубоко впечатлена его принципиальностью и смелостью. При обсуждении диссертации Юрий Владимирович без колебаний поддержал работу молодого аспиранта кафедры, хотя один именитый рецензент резко критиковал ее, прочитав при этом, по собственному признанию, лишь оглавление диссертации. Ю.В. Ерёмин был настолько убедителен, что профессор С.Ф. Шатилов, заведующий кафедрой, сразу принял его сторону, дав шанс начинающему исследователю доработать недочеты и вскоре успешно защититься. Через много лет, присутствуя на заседаниях разных диссертационных советов, неоднократно была свидетелем того, что именно позиция Юрия Владимировича, четко высказанная, аргументированная, выраженная ясным языком, переламявала ход защит в пользу претендентов на кандидатское звание. Многие из них впоследствии стали достаточно известными исследователями и преподавателями. Его тактичное отношение к молодым специалистам, независимо от статуса и возраста, нежелание делить аспирантов на «своих» и «чужих», признание права других ученых на противоположную точку зрения вызывает чувство глубокого уважения.

Коллега юбиляра Зинаида Николаевна Никитенко, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета отмечает: «Я знаю Юрия Владимировича Ерёмина не только как талантливого методиста и исследователя, но и как блестящего

оппонента, который видит суть научной работы, чрезвычайно требователен к ее качеству и вместе с тем всегда стремится поддержать соискателя. Именно Юрий Владимирович в 2015 году горячо поддержал и мою докторскую диссертацию, посвященную личностно-развивающему иноязычному образованию в начальной школе, выступив в качестве первого оппонента в диссертационном совете МПГУ. Стоит добавить, что огромный опыт работы Юрия Владимировича, широкий кругозор, глубина профессиональных знаний, открытость, доброжелательность делают его интереснейшим собеседником и в официальном и неофициальном общении».

Аспирантка ПетрГУ М.А. Шеманаева, на защите чьей диссертации Ю.В. Ерёмин также оппонировал, вспоминает: «Юрий Владимирович при нашей первой встрече прежде всего приятно удивил меня своей "подкованностью" в технологиях: он активно пользовался смартфоном последней модели. В общении с ним, несмотря на разницу в статусе (ведь я была еще аспиранткой, а он – доктор наук и профессор столичного вуза), я ощущала себя удивительно комфортно. Его живой интерес и внимание к людям не могут остаться незамеченными, а умение очень интеллигентно и остроумно пошутить располагает к себе. Общаясь с ним, видишь не только ученого, но интересного и глубокого человека».

Юрий Владимирович опять-таки разрушает распространенный миф о том, что люди «серебряного» возраста не умеют пользоваться современными технологиями. Он активно ведет свою страницу в Фейсбуке, выставляя отличные фотографии и снабжая их интересными комментариями. Юрий Владимирович не только исследует проблемы формирования коммуникативной компетенции у других, он сам является прекрасным, высоко компетентным собеседником, исключительно демократичным в общении, не отказываясь при этом от своих жизненных и научных принципов.

Юрий Владимирович – замечательный семьянин – муж, отец и дедушка. Он всегда откликнется, он всегда на связи, даже если прошло много лет с последней встречи, даже если он очень известный ученый, даже если что-то идет не так или даже если он в пути.

Солідные даты, особенно такие как восьмидесятилетие, не празднуются один день. Юбиляров принято чествовать в течение всего года.

*От всей души поздравляем
Юрия Владимировича Ерёмину с юбилеем
и желаем, как можно дольше оставаться на связи!
На связи с новыми педагогическими
и научными поколениями!*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ерёмин Ю.В.** Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 (Предм. обл. иностр. яз.). – Санкт-Петербург, 2001. – 322с.

2. **Алмазова Н.И., Ерёмин Ю.В., Рубцова А.В.** Продуктивная лингводидактика. Теория и методология продуктивной иноязычной образовательной деятельности: учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – ISBN: 978-5-8064-1662-0.

3. **Ерёмин Ю.В.** Идеи гуманистичности в профессионально-ориентированном образовании с позиции продуктивного подхода // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2012. №7. С. 1823. [Элект. ресурс] – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1823.htm>. – eISSN: 1997-8588.

4. **Ерёмин Ю.В., Рубцова А.В.** Конструктивно-функциональные основы моделирования

продуктивной иноязычной текстовой деятельности (гриф УМО по направлениям педагогического образования Минобрнауки РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «540300 (050300) Филологическое образование»): учебное пособие – СПб.: Изд-во «Книжный дом», 2008. ISBN: 978-5-94777-149-7. – 352 с.

5. **Ерёмин Ю.В., Рубцова А.В.** Продуктивное чтение (гриф УМО по направлениям педагогического образования Минобрнауки РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «540300 (050300) Филологическое образование»): учебное пособие. – СПб.: Изд-во «Книжный дом», 2007. ISBN: 978-5-94777-100-4. – 248 с.

6. **Ерёмин Ю.В.** Основы профессионально-коммуникативной подготовки учителя иностранного языка: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. ISBN: 5-8064-0397-1. – 181 с.

Borzova Elena V. Always connected. On the jubilee of Yuri Vladimirovitch Yeryomin. The article is devoted to the jubilee of Professor Yuri Vladimirovitch Yeryomin, Doctor of Pedagogy. The author provides a brief overview of his biography as well as of his foreign language university education research and professional life.

YERYOMIN YURI VLADIMIROVITCH; HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY;
FOREIGN LANGUAGE UNIVERSITY EDUCATION

Citation: Borzova E.V. Always connected. On the jubilee of Yuri Vladimirovitch Yeryomin. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 94–99. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.9

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

ТРЕТЬЯКОВА Галина Викторовна

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Москва, Россия)

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

ЕРЁМИН Юрий Владимирович

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

**РЕЦЕНЗИЯ НА УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ОБУЧЕНИЯ
ПРОДУКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ»**

ЕФРЕМОВА Мария Александровна, ЗАГОРУЙКО Анна Олеговна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Россия)

**ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ
В КАЧЕСТВЕ ОБУЧАЮЩЕГО СРЕДСТВА**

IN THE NEXT ISSUE

TRETYAKOVA Galina V.

Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia)

PRACTICAL APPROACHES TO TEACHING SPEAKING

EREMIN Yuri V.

Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia)

REVIEW OF THE STUDY GUIDE «PRODUCTIVE COMMUNICATION PRACTICE»

EFREMOVA Maria A., ZAGORUYKO Anna O.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia)

THE VALUE OF INTERNET MEMES AS A TEACHING AID

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 выпускался 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. С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

Журнал имеет официальную регистрацию в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018. В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер **ISSN 2227-8591**.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (**РИНЦ**), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>; а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «**КиберЛенинка**» <https://cyberleninka.ru>.

Журнал рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Информация о журнале и полнотекстовый архив всех выпусков «ВМП» размещаются на сайте Гуманитарного института СПбПУ: http://hum.spbstu.ru/voprosu_metodiki_prepodavaniya_v_vuze/

Публикация научных статей для всех авторов бесплатна, авторские гонорары не выплачиваются.

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

Всем российским авторам необходимо представить **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.

Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

«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 %.

Требования к проценту оригинальности статьи по результатам студенческих конкурсов, конференций при проверке в системе «Антиплагиат» могут быть снижены и определяются 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
- Вузовская практика
- Хроника научной жизни. Персоналии.

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

Технические требования

1. Рекомендуемый объем статьи 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А-4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 пятнадцати.** Рекомендуемый объем списка литературы **для обзорных статей – не менее 50 источников.** 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 опубликовать в выпуске научную статью 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);

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языках) 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 её сайте;

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 её 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 аббревиатуры и формулы;*

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языках): 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;

Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от неё в отечественных и зарубежных базах данных.

В аннотацию недопустимо 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 языках). *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»!

– **References.** Статьи, написанные на русском языке/ на кириллице, помимо списка литературы, на русском языке/на кириллице/ на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список литературы – **References.** Русскоязычные источники, источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации. Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу.

Транслитерация осуществляется по системе Библиотеки Конгресса США (ALA-LC).

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 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, p. 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 не менее 20%. – на зарубежные источники по проблематике статьи, индексированные в зарубежных базах данных (Scopus, Web of Science и др.). Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из других рецензируемых журналов. Желателен анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме, опубликованной за последние десять лет.

Благодарности (Acknowledgements): В научной традиции принято выражать 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: **voprosey_metodiki@mail.ru**.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования, публикуются в случае соответствия критериям актуальности, новизны, практической значимости и проблематике разделов журнала. 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, знакомит автора с препринтом/предпечатной версией его статьи.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

В случае принятия статьи к опубликованию после итогового заседания редколлегии с автором заключается Лицензионный договор.

Адрес редакции:

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

**Научное издание
Журнал**

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

Том 7. № 27. 2018

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

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Редакция

*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: vorprosy_metodiki@mail.ru

Дизайн обложки: *Бражникова М.В., Архипова Н.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 28.12.2018. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 13,25. 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.