

REFERENCES

- Bagaev, A. V. (2016) *Prezumtsiia lzbi*. Moscow, Tovarishestvo nauchnykh izdaniy KMK. 344 p. (In Russ.).
- Gegel', G. V. F. (2000) *Filosofii istorii*. St. Petersburg, Nauka. 480 p. (In Russ.).
- Gel'vetsii, K. (1938) *Ob ume*. Moscow, Sotsekgiz. 396 p. (In Russ.).
- Giddens, E. (1999) *Sotsiologiya*. Moscow, Editorial URSS. 704 p. (In Russ.).
- Izard, K. E. (2007) *Psikhologiya emotsii*. St. Petersburg, Piter. 464 p. (In Russ.).
- Lenin, V. I. (1969) Konspekt «Nauki logiki». In: Lenin, V. I. *Poln. sobr. soch.* : in 55 vol. Moscow, Izd-vo polit. lit. Vol. 29. Pp. 77–128. (In Russ.).
- Leont'ev, A. N. (1975) *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moscow, Politizdat. 304 p. (In Russ.).
- Malinova, O. Iu. and Meleshkina, E. Iu. (2014) *Metodika nauchno-issledovatel'skoi raboty*. Moscow, MGIMO-Universitet. 124 p. (In Russ.).
- Novikov, A. M. and Novikov, D. A. (2013) *Metodologiya. Slovar' sistemy osnovnykh poniatii*. Moscow, Librokom. 208 p. (In Russ.).
- Ponomareva, E. G. and Rudov, G. A. (2016) «*Printsip domino*»: *mirovaia politika na rubezhe vekov*. Moscow, Kanon+. 312 p. (In Russ.).
- Filosofskii slovar'* (1983). Moscow, Sovetskaia entsiklopediia. 840 p. (In Russ.).
- Tsygankov, A. P. (1995) *Sovremennye politicheskie rezhimy: struktura, tipologiya, dinamika*. Moscow, Interpraks. 296 p. (In Russ.).
- Carroll, R. T. Occam's razor. *The Skeptic's Dictionary*, by R. T. Carroll [online] Available at: <http://skepdic.com/occam.html> (access date: 12.08.2017). (In Russ.).

Submission date: 17.09.2017.

Пономарева Елена Георгиевна — доктор политических наук, профессор, профессор кафедры сравнительной политологии Московского государственного института международных отношений (Университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации. Адрес: 119454, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, д. 76, каб. 3026. Тел.: +7 (495) 433-34-95. Эл. адрес: nastya304@mail.ru

Ponomaryova Elena Georgievna, Doctor of Politology, Professor, Professor, Department of Comparative Politics, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. Postal address: 76, Vernadskogo Ave., Moscow, Russian Federation 119454. Tel.: +7 (495) 433-34-95. E-mail: nastya304@mail.ru

DOI: 10.17805/zpu.2017.4.20

Использование метода проблемного обучения в преподавании теоретических лингвистических дисциплин

А. Б. РОДИН, И. Д. ЛЮДМИРСКАЯ, И. В. КАЗАКОВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ «МЭИ», г. МОСКВА

В статье обосновывается необходимость использования метода проблемного обучения в преподавании теоретических лингвистических дисциплин. Подчеркивается место данного метода в развитии мышления студентов и достижении ими лучшего понимания учебного материала.

Выделены главные условия эффективности проблемного обучения: мотивация студентов, посильность и значимость предлагаемых студентам проблемных ситуаций, диалогическое доброжелательное общение преподавателя со студентами. Показаны основные этапы технологии проведения проблемной лекции и проблемного семинара для студентов Гуманитарно-прикладного института Национального исследовательского университета «МЭИ». В качестве примера приведены фрагменты лекции и семинара по теме «Гипотезы происхождения языка» дисциплины «Основы языкознания».

Предложена методика создания проблемных ситуаций: выявление противоречий, столкновение противоположных точек зрения, сопоставление фактов, рассмотрение проблемы с разных точек зрения, обобщение, конкретизация фактов и т. д. Особое внимание уделяется разным видам диалогического общения: внутреннему диалогу студентов в ходе лекции и живому диалогическому общению на семинаре. Текущий контроль знаний включает оценку докладов, устных ответов студентов, выполнение заданий на заполнение таблиц, составление схем, а также чтение первоисточников с последующим комментированием и выполнением заданий к тексту.

Делается вывод об эффективности применения метода проблемного обучения в преподавании теоретических лингвистических дисциплин.

Ключевые слова: метод проблемного обучения, методика преподавания; теоретические лингвистические дисциплины; лингвистика

ВВЕДЕНИЕ

Лингвистика входит в круг гуманитарных наук, изучающих человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности. Предметом лингвистики являются естественный язык человека как важнейшее средство общения, общие законы его строения и функционирования. Понимание лингвистических процессов — важная задача вузовского курса лингвистики. Говоря о важности понимания, И. М. Ильинский пишет: «...конечный смысл образования — не знание, а именно понимание. Вуз должен через знание развивать мышление до стадии понимания» (Ильинский, 2014: 10).

Достижению этих целей способствует использование проблемно-поисковых технологий обучения. При проблемном обучении процесс мышления включается с целью разрешения проблемной ситуации, которую И. Я. Лернер определяет как «явно или смутно осознаваемое субъектом затруднение» (Лернер, 1981: 102). Это затруднение вызывается несоответствием наличного знания знанию, необходимому для решения конкретной задачи.

Эффективность проблемного обучения зависит от наличия высокой мотивации студентов к обсуждению конкретной проблемы, посильности учебного материала, а также умения преподавателя вести со студентами диалогическое общение.

Формами проблемного обучения могут быть проблемные лекции, проблемные семинары, практические занятия, самостоятельная исследовательская деятельность и т. д.

Целью настоящей статьи является обоснование применения метода проблемного обучения в преподавании дисциплины «Основы языкознания», описание разработанной методики проведения лекций и семинаров, поскольку, по нашему мнению, тема использования данного метода в преподавании теоретических лингвистических дисциплин раскрыта не в полной мере и нуждается в дальнейшей разработке.

МЕТОДИКА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

В развитии проблемного обучения большую роль сыграли идеи американского психолога, философа и педагога Дж. Дьюи. Он подверг критике традиционное догматическое обучение и предложил систему, основанную на активной самостоятельной

практической деятельности учащихся по решению проблем. Способность учащихся решать проблемы, по мнению Дж. Дьюи, обуславливается наличием природного ума. Дьюи описал этапы решения проблематической ситуации, определил роль преподавателя как руководство самостоятельной деятельностью учащихся и пробуждение их любознательности (Дьюи, 1997).

Большое значение для становления проблемного обучения имела теория мышления советского психолога С. А. Рубинштейна. Согласно этой теории, процесс мышления начинается с осознания проблемной ситуации и выявления в ней проблемы. С. А. Рубинштейн писал: «Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать, в чем вопрос, — значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему значит если не решить ее, то, по крайней мере, найти путь, т. е. метод, для ее разрешения. Завершающей фазой мыслительного процесса является суждение, фиксирующее достигнутое в нем решение проблемы. Затем результат мыслительной работы спускается более или менее непосредственно в практику. Она подвергает его решающему испытанию и ставит перед мыслью новые задачи — развития, уточнения, исправления или изменения первоначально принятого решения проблемы» (Рубинштейн, 1989: 374–377).

Наибольший вклад в разработку теории проблемного обучения внесли А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер и др.

Психолог А. М. Матюшкин разработал психологическую структуру проблемной ситуации, включающую три элемента:

- а) познавательную потребность;
- б) неизвестное;
- в) познавательные возможности субъекта (Матюшкин, 1972: 69).

Подчеркивая объективно-субъективный характер проблемной ситуации, А. М. Матюшкин рассматривал проблемность как фактор психического развития человека, обеспечивающий порождение познавательной мотивации, творческой исследовательской активности, развитие способностей личности. В связи с этим он определил проблемную ситуацию как «специфический вид взаимодействия субъекта и объекта». «Она характеризует определенное состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения задания» (там же: 34).

Большинство же дидактов рассматривали проблемную ситуацию прежде всего как ситуацию интеллектуального затруднения (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов). М. И. Махмутов писал: «Под проблемными ситуациями имеются в виду такие учебные ситуации затруднения, которые возникают в моменты, когда учащийся принимает задачу, пытается ее решить, но чувствует недостаточность прежних знаний. Эти ситуации вызывают активную мыслительную деятельность учащегося, направленную на преодоление затруднения, т. е. на приобретение новых знаний, умений, навыков» (Махмутов, 1967: 8).

Однако многие ученые, определяя это понятие, обратили внимание не только на затруднение. В качестве основного звена проблемной ситуации они (Д. В. Вилькеев, Б. Г. Зильберман, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, С. И. Мелешко, М. Н. Скаткин и др.) выделили противоречие.

А. М. Матюшкин ввел понятие диалогического проблемного обучения. Это понятие отражает сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студен-

тов, их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных отношений». Разработал ряд «диалогических» лабораторных методик исследования мышления (Матюшкин, 1982: 10–17).

Наиболее обобщенное определение проблемного обучения сформулировал М. И. Махмутов: «Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» (Махмутов, 1975: 258). М. И. Махмутов ввел классификацию способов создания проблемных ситуаций, основанную на характере противоречия в процессе учения (там же: 172–176).

Исходя из разной степени развития познавательной активности учащихся и возникающих у них интеллектуальных затруднений, он выделил виды проблемного обучения и определил уровни активности, отражающие уровни освоения новых знаний учащимися и способы умственной деятельности, а также уровни мышления (там же: 235).

В настоящее время метод проблемного обучения широко распространяется в школах и высших учебных заведениях. Опыт применения проблемного метода в различных учебных предметах (русский язык и литература, математика, физика и т. д.) активно освещается в публикациях педагогов. Например, Е. Н. Васильева обосновывает необходимость применения проблемного метода, выделяя в преподавании психологические и дидактические аспекты. Автор представляет методику проведения лекционных и семинарских занятий (Васильева, 2014). М. М. Самчук и А. А. Самчук привлекают внимание к проблеме снижения качества исторического образования, причину которого они видят в понижении уровня преподавания в школе, что обуславливает трудности преподавания дисциплины в вузе. Авторы приводят типы проблемных задач, способы создания проблемных ситуаций. Отмечается, что основная сложность в проблемном обучении — подбор проблемных задач. Материал должен вызывать интерес у студентов, соответствовать учебным планам и программам по истории (Самчук М., Самчук А., 2006). И. Н. Скопин показывает преимущества использования проблемного метода при решении задач с неоднозначными решениями. Проблемный подход заостряет внимание на границах применимости методов и на многокритериальном выборе метода при реализации программных систем (Скопин, 2011). Я. В. Розанова рассматривает метод проблемного обучения на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку студентов-физиков, его теоретические основы, критерии для отбора и разработки заданий по профессиональному иностранному языку. Автор делится личным опытом преподавания, представляет примеры заданий, ориентированных на развитие мышления, применяемых на занятиях по иностранному языку («Задачи на классификацию технических объектов — подведение различных частных случаев под общее правило, принцип, закон и т. д.»), дает методику организации таких видов деятельности, как дебаты («Оправданность рисков профессии ядерного инженера по отношению к пользе данной профессии») и ролевая игра («Техника безопасности») (Розанова, 2012).

ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ

Проблемная лекция представляет собой изложение учебного материала в виде монолога. Преподаватель создает на лекции проблемную ситуацию, задавая студентам проблемные вопросы, затем ставит задачи и показывает способы их решения. Студенты мысленно следят за ходом его размышлений.

Таким образом, в ходе процесса понимания лекции имеет место «внутренний диалог» (самостоятельное мышление). Во внутреннем диалоге студенты вместе с преподавателем ставят вопросы и отвечают на них» (Смолкин, 1991: 47).

В качестве примера опишем схему лекции на тему «Гипотезы происхождения языка», которая читается доцентами кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики Гуманитарно-прикладного института Национального исследовательского университета «МЭИ» в рамках дисциплины «Основы языкознания» с 2001 г. Лекция сопровождается мультимедийной презентацией.

План лекции:

- Звукоподражательная теория.
- Междоментная гипотеза.
- Теория «трудовых выкриков».
- Гипотеза социального договора.
- Жестовая теория.
- Трудовая гипотеза Энгельса.
- Теологическая теория.

Лекционный материал излагается преподавателем в форме учебной проблемы.

Проблема возникновения языка как важнейшего средства человеческого общения издавна привлекала ученые умы. Вплоть до настоящего времени лингвисты, антропологи, археологи этнографы, психологи, философы и другие ученые предлагают свои теории происхождения языка. Возникает вопрос: почему существующие теории происхождения языка остаются на уровне гипотез?

Изучение этой темы включает рассмотрение разных теорий происхождения языка (звукоподражательной, междоментной, общественного договора и др.). Поэтому учебный материал изучается поэтапно.

Затем на базе промежуточных выводов по каждой теории в конце лекции делается общий вывод, позволяющий ответить на основной вопрос о том, почему существующие теории происхождения языка остаются на уровне гипотез.

Лекция начинается с рассмотрения теории звукоподражания. Преподавателю совместно со студентами предстоит ответить на вопрос о том, почему звукоподражательная теория остается на уровне гипотезы.

Преподаватель вводит информацию об истории возникновения звукоподражательной гипотезы, раскрывает суть этой теории, состоящей в том, что первые слова человеческого языка появились как подражание первобытных людей звукам природы (крики зверей, шум воды и т. д.). Это слова типа *ку-ку*, *хрю-хрю* и т. п. и их производные типа *куковать*, *хрюкать* и т. п. или английские *quack-quack*, *tick-tick* и т. п. и их производные типа *to quack*, *to tick* и т. п., а затем вводит новую информацию, которая вступает в противоречие с представленной ранее.

Преподаватель обращает внимание студентов на то, как звучат сейчас эти первые человеческие слова в разных языках. Для этого он пишет на доске некоторые из этих слов и сопоставляет их звучание, например, *bow-wow* (англ.) и *gab-gab* (рус.), стоак

(англ.) и *ква-ква* (рус.). Вместе со студентами делается вывод о том, что они звучат по-разному, хотя и являются звукоподражаниями одним и тем же животным.

Затем студентам предлагается ответить на вопрос о том, какое объяснение можно дать этим фактам.

Привлекая студентов к решению выдвинутой проблемы, преподаватель объясняет, что это возможно, лишь если часть звукопроизносительных слов появилась позже, в результате развития языка под влиянием различных причин: слияние разных языков, смена места обитания, воздействие нового климата и т. д. Но важно то, что эти изменения проявились только спустя какой-то временной интервал.

Продолжая изложение учебного материала, преподаватель переходит к рассмотрению слов, не имеющих оноματοпозитических свойств. Это, например, такие «молчаливые» предметы, как земля, небо, солнце и т. д.

Древние объясняли происхождение слов, обозначающих «немые» вещи, тем, как они воздействовали на чувства говорящих, а происхождение слов, обозначающих «звучащие» вещи, тем, как они воздействовали на ощущения говорящих.

В конце XVII — начале XVIII в. эту теорию развивал немецкий ученый и философ Г. Лейбниц. Он выделил среди звуков сильные и шумные (например, [р]) и мягкие и тихие (например, [л]). Разные звуки вызывают разные восприятия. Ср.: мягкое лат. *lene* (мягкое), лат. *miele* (мед) и грубые лат. *crux* (крест), *veprus* (терн).

Впоследствии Г. Лейбниц пришел к выводу, что звукоподражание лежало только в основе происхождения языка, но не имело решающего влияния на дальнейшее его развитие.

Студентам предлагается ответить на вопрос: много ли звукоподражательных слов в языке? Рассуждая вместе со студентами, преподаватель обращается к результатам исследований, полученным при отборе оноματοпозитических единиц в словарях английского и немецкого языков. Вот только некоторые из них. Звуки, издаваемые животными: англ. яз. — 42 единицы; нем. яз. — 50 единиц. Шумы, как явления природы и стихии: англ. яз. — 6 единиц; нем. яз. — 14 единиц (Нуруллова, 2013: 18).

Приведенные цифры свидетельствуют о малочисленности оноματοпозитических слов в английском и немецком языках. Оноματοпозитических слов немного и в других языках, причем в языках более примитивных народов их меньше, чем в современных языках. Хотя, если следовать теории звукоподражания, ситуация должна бы быть противоположной.

А. А. Реформатский объясняет это тем, что «для того чтобы «звукоподражать», надо в совершенстве уметь управлять речевым аппаратом, чем первобытный человек с неразвитой гортанью не мог владеть» (Реформатский, 2003: 459).

Как мы видим, в рассматриваемой нами гипотезе имеется много «белых пятен». Согласно этой гипотезе, язык дарован человеку природой. Поэтому подражание ее звукам рассматривается как естественная причина возникновения языка. Эта теория направлена только на изучение происхождения механизма говорения. Она не учитывает роль мышления и игнорирует тот факт, что человек — существо общественное, а язык — важнейшее средство человеческого общения.

Преподаватель подводит студентов к самостоятельным заключениям и, находясь с ними во внутреннем диалоге, озвучивает вывод.

Теперь возможно дать ответ на поставленный в начале лекции вопрос о том, почему звукоподражательная теория остается на уровне гипотезы. Звукоподражательная

теория остается на уровне гипотезы, так как она не может объяснить многие факты, ее невозможно подтвердить, проверить, воспроизвести с помощью эксперимента из-за давности события.

Подобным образом в лекции рассматриваются и другие гипотезы.

ПРОБЛЕМНЫЙ СЕМИНАР

Лекция проблемного характера дополняется проблемным семинаром. Семинар представляет собой форму живого речевого диалога преподавателя и студента, который приходит на смену внутреннему диалогу студента, имевшему место во время лекции. Семинар направлен не только на закрепление знаний, заложенных на лекции или при выполнении самостоятельных заданий, но и на расширение и углубление этих знаний.

Перед семинаром студенты выполняют домашнее задание — заполняют таблицу «Основные гипотезы происхождения языка», где:

- первый столбец — выдвинутые учеными гипотезы (название, авторы, век);
- второй столбец — сильные стороны теории;
- третий столбец — недостатки теории.

Данная таблица помогает систематизировать знания, что существенно облегчает подготовку к семинару. Студенты заранее знакомятся с вопросами семинара и списком рекомендуемой литературы.

Проблемное обучение предполагает активное участие всех студентов в обсуждении всех тем. Семинар начинается с беглого опроса по материалу предыдущей лекции. Желательно не пользоваться таблицей. Цель опроса — проверка знаний и выяснение, все ли было понято на лекции. Этот короткий этап воспроизведения материала играет важную роль для его понимания.

В остальном большинство вопросов на семинаре решаются в ходе обсуждения, а не описания. При этом учебный материал семинара уже не дублирует лекцию. Для создания проблемной ситуации студентам предлагается ответить на проблемные вопросы, например:

— Сравните звукоподражательную и междометную теории. Что явилось стимулом возникновения языка в соответствии с каждой из них? В чем заключается сходство этих теорий?

— Какие разные этимологические теории происхождения языка объединяет концепция общественного договора? Конкретизируйте ваш ответ.

— Какая из теорий, по вашему мнению, имеет наиболее сильное обоснование? Объясните вашу точку зрения.

— Почему общечеловеческий интерес к проблеме происхождения языка постояен?

Проблемную ситуацию можно создать, подготовив двух докладчиков по дополнительным материалам. Доклады должны быть короткими, ясными и содержать диаметрально противоположные точки зрения по одному и тому же вопросу. Подготовка таких выступлений требует помощи со стороны преподавателя, в том числе, возможно, и распределения ролей (вопросов) среди участников дискуссии.

Например, первый студент выступает с докладом «Жест как вторичное для людей, имеющих звуковой язык». В докладе представлена точка зрения лингвистов, отвергающих жестовую концепцию происхождения языка, рассказано о роли разных жестовых (повседневных, профессиональных и т. д.) языках, имеющих вспомогательную функцию наряду со звуковым языком, а также о языке глухонемых, являющемся основным для неслышащих.

Второй студент выступает с сообщением «Жестовый язык как язык, лежащий в основе языковой эволюции». Он представляет альтернативную точку зрения — пантомимическую гипотезу происхождения языка, выдвинутую Б. В. Якушиным (Якушин, 1984: 128–136). Гипотеза основана на утверждении, что в основе языковой эволюции лежит жест, пантомима.

Цель выступлений — вызвать у студентов ситуацию умственного затруднения, стремление выяснить, кто же из докладчиков прав.

Роль преподавателя — организация и управление дискуссией.

Для того чтобы избежать пассивного слушания студентов и вовлечь их в процесс обсуждения, студентам предлагается ответить на вопросы, например:

— Язык жестов очень распространен в наше время. Почему же некоторые лингвисты отрицают жестовую теорию происхождения языка?

— Какие жестовые языки вы знаете? Используете ли вы или ваши знакомые какие-либо жесты в повседневной жизни? Приведите пример.

— Как Б. В. Якушин обосновывает жестовую концепцию происхождения языка?

— Как теория Б. В. Якушина объясняет процесс перехода от пантомимического языка к звуковому у первобытных людей?

— Сравните две точки зрения, представленные в докладах. Какая из них вам кажется наиболее приемлемой в качестве гипотезы? Почему?

Текущий контроль знаний включает оценку докладов, устных ответов студентов, выполнение заданий у доски (например, «Дополните таблицу “Основные гипотезы происхождения языка” тремя графами “Теологические концепции”, “Биологические концепции”, “Социальные концепции”, отметьте знаком “+” принадлежность к ним рассмотренных гипотез»), а также чтение первоисточников с последующим комментированием и выполнением заданий к тексту.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Применение метода проблемного обучения в преподавании теоретических лингвистических дисциплин студентам Гуманитарно-прикладного института Национального исследовательского университета «МЭИ» способствует развитию мышления студентов и достижению лучшего понимания ими лингвистических процессов.

Новизна описанной методики состоит в применении известного метода проблемного обучения в преподавании дисциплины «Основы языкознания».

В дополнение к методике предложим некоторые рекомендации преподавателям лингвистических дисциплин: при использовании проблемного метода учитывать уровень подготовленности студенческой группы; для проблемного изложения выбирать такие учебные материалы, на основе которых допускаются неоднозначные решения, мнения, суждения. В частности, отражающие историю предмета, крах традиционных представлений, поиск новых решений и т. п.; перед проблемной диалогической лекцией и проблемным семинаром проводить предварительную подготовку (составлять проблемные и информационные вопросы, формулировать проблемные задачи, проблемные ситуации и т. д.); для обеспечения достаточной мотивации в начале лекции не только представить новую проблему, но и объяснить, для чего надо ее решить; проблемные лекции не следует читать «по бумажке»; выносимые на проблемный семинар вопросы должны направляться на расширение и углубление знаний, полученных на лекции или самостоятельно, и должны решаться именно в ходе обсуждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Васильева, Е. Н. (2014) Метод проблемного обучения в преподавании философии студентам вуза негуманитарного профиля // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 89–94.
- Дьюи, Д. (1997) Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М. : Совершенство. 208 с.
- Ильинский, И. М. (2014) «Знание — понимание — умение» как формула перспективной научной и образовательной политики // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 5–17.
- Лернер, И. Я. (1981) Дидактические основы методов обучения. М. : Просвещение. 256 с.
- Матюшкин, А. М. (1972) Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Педагогика. 208 с.
- Матюшкин, А. М. (1982) Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. № 4. С. 5–17.
- Махмутов, М. И. (1967) Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии // Народное образование. № 4. С. 2–16.
- Махмутов, М. И. (1975) Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М. : Педагогика. 368 с.
- Нуруллова, А. А. (2013) Ономотопея в английском, русском и немецком языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М. 19 с.
- Реформатский, А. А. (2003) Введение в языковедение. М. : Аспект Пресс. 536 с.
- Розанова, Я. В. (2012) Использование метода проблемного обучения на занятиях по иностранному языку в вузах технического профиля // Педагогический журнал. № 5–6. С. 18–30.
- Рубинштейн, С. Л. (1989) Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика. Т. 1. 485 с.
- Самчук, М. М., Самчук, А. А. (2006) Некоторые аспекты проблемного метода обучения отечественной истории // Актуальные вопросы профессионального образования. № 8. С. 150–151.
- Скопин, И. Н. (2011) Проблемные задачи при изучении общих методов информатики и программирования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. № 4. С. 21–33.
- Смолкин, А. М. (1991) Методы активного обучения : науч.-метод. пособие. М. : Высшая школа. 176 с.
- Якушин, Б. В. (1984) Гипотезы о происхождении языка. М. : Наука. 136 с.

Дата поступления: 04.07.2017 г.

*USING THE METHOD OF PROBLEM-BASED LEARNING
IN TEACHING THEORETICAL LINGUISTIC DISCIPLINES
A. B. RODIN, I. D. LYUDMIRSKAYA, I. V. KAZAKOVA
NATIONAL RESEARCH UNIVERSITY "MPEI"*

The article substantiates the need for using the method of problem-based learning in teaching theoretical linguistic disciplines. It emphasizes the place of this method in the development of students' thinking and in their achieving a better understanding of educational material.

The main conditions of the effectiveness of problem-based learning are determined. They are: motivating students, the adequacy and importance of problem situations offered to students, friendly dialogic communication between teacher and students. The main stages of the technology for lectures and problem seminars for students at National Research University "MPEI" are shown. They are exemplified by fragments of a lecture and a seminar on "The Hypothesis of the Language Origin" within the discipline "The Fundamentals of Linguistics".

A method of creation of problem situations is suggested: the detection of contradictions, the clashing of opposing points of view, a comparison of the facts, consideration of problems from different points of view, generalization, concretization of facts, etc. Special attention is paid to different types of dialogic communication: the internal dialogue of students during the lecture and live dialogic communication during seminars. Current knowledge control includes the evaluation of reports and oral

student responses, assignments on completing tables, charting, as well as reading original sources, followed by commenting and completing tasks on the text.

The author draws conclusions on the efficiency of application of the problem-based learning method in teaching theoretical linguistic disciplines.

Key words: method of problem-based learning, methods of teaching; theoretical linguistic disciplines, linguistics

REFERENCES

Vasil'eva, E. N. (2014) Metod problemnogo obucheniia v prepodavanii filosofii studentam vuza negumanitarnogo profilia. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no. 1, pp. 89–94. (In Russ.).

D'iui, D. (1997) *Psikhologiiia i pedagogika mysleniia* / transl. from Engl. by N. M. Nikol'skaya. Moscow, Sovershenstvo. 208 p. (In Russ.).

Il'inskii, I. M. (2014) «Znanie — ponimanie — umenie» kak formula perspektivnoi nauchnoi i obrazovatel'noi politiki. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no. 1, pp. 5–17. (In Russ.).

Lerner, I. Ia. (1981) *Didakticheskie osnovy metodov obucheniia*. Moscow, Prosveshchenie. 256 p. (In Russ.).

Matiushkin, A. M. (1972) *Problemnye situatsii v myslenii i obuchenii*. Moscow, Pedagogika. 208 p. (In Russ.).

Matiushkin, A. M. (1982) Psikhologicheskaiia struktura, dinamika i razvitie poznavatel'noi aktivnosti. *Voprosy psikhologii*, no. 4, pp. 5–17. (In Russ.).

Makhmutov, M. I. (1967) Problemnoe obuchenie v opyte peredovykh uchitelei Tatarii. *Narodnoe obrazovanie*, no. 4, pp. 2–16. (In Russ.).

Makhmutov, M. I. (1975) *Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii*. Moscow, Pedagogika. 368 p. (In Russ.).

Nurullova, A. A. (2013) *Onomatopeia v angliiskom, russkom i nemetskom iazykakb* : Thesis of Dis. Moscow. 19 p. (In Russ.).

Reformatskii, A. A. (2003) *Vvedenie v iazykovedenie*. Moscow, Aspekt Press. 536 p. (In Russ.).

Rozanova, Ia. V. (2012) Ispol'zovanie metoda problemnogo obucheniia na zaniatiiakh po inostrannomu iazyku v vuzakh tekhnicheskogo profilia. *Pedagogicheskii zhurnal*, no. 5–6, pp. 18–30. (In Russ.).

Rubinshtein, S. L. (1989) *Osnovy obsbchei psikhologii* : in 2 vol. Moscow, Pedagogika. Vol. 1. 485 p. (In Russ.).

Samchuk, M. M., Samchuk, A. A. (2006) Nekotorye aspekty problemnogo metoda obucheniia otechestvennoi istorii. *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniia*, no. 8, pp. 150–151. (In Russ.).

Skopin, I. N. (2011) Problemnye zadachi pri izuchenii obsbchikh metodov informatiki i programirovaniia. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Serii: Informatizatsiia obrazovaniia*, no. 4, pp. 21–33. (In Russ.).

Smolkin, A. M. (1991) *Metody aktivnogo obucheniia: nauch.-metod. posobie*. Moscow, Vysshaia shkola. 176 p. (In Russ.).

Iakushin, B. V. (1984) *Gipotezy o proiskhozhdenii iazyka*. Moscow, Nauka. 136 p. (In Russ.).

Submission date: 04.07.2017.

Родин Алексей Борисович — директор Гуманитарно-прикладного института Национально-исследовательского университета «МЭИ». Адрес: 111250, Россия, г. Москва, ул. Красноказарменная, д. 13М. Тел.: + 7 (495) 362-71-85. Эл. адрес: lingva@list.ru

Людмирская Ирина Дмитриевна — доцент кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики Гуманитарно-прикладного института Национального исследовательского университета «МЭИ». Адрес: 111250, Россия, г. Москва, ул. Красноказарменная, д. 13М. Тел.: + 7 (495) 362-71-85. Эл. адрес: Lioudmirskaia@mpei.ru

Казакова Ирина Владимировна — доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Гуманитарно-прикладного института Национального исследовательского университета «МЭИ». Адрес: 111250, Россия, г. Москва, ул. Красноказарменная, д. 13М. Тел.: + 7 (495) 362-71-85. Эл. адрес: lingva@list.ru

Rodin Aleksey Borisovich, Director, Institute of the Humanities and Applied Sciences, National Research University “МРЕИ”. Postal address: 13M, Krasnokazarmennaya St., Moscow, Russian Federation 111250. Tel.: +7 (495) 362-71-85. E-mail: lingva@list.ru

Lyudmirskaya Irina Dmitrievna, Associate Professor, Department of Advertising, Public Relations and Linguistics, Institute of the Humanities and Applied Sciences, National Research University “МРЕИ”. Postal address: 13M, Krasnokazarmennaya St., Moscow, Russian Federation 111250. Tel.: +7 (495) 362-71-85. E-mail: Lioudmirskaia@mpei.ru

Kazakova Irina Vladimirovna, Associate Professor, Head, Department of Foreign Languages, Institute of the Humanities and Applied Sciences, National Research University “МРЕИ”. Postal address: 13M, Krasnokazarmennaya St., Moscow, Russian Federation 111250. Tel.: +7 (495) 362-71-85. E-mail: lingva@list.ru