

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

02 • 2022

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



ТЕМА НОМЕРА:
ИНТЕГРАЦИЯ
ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

ВЕСНА – ЛЕТО 2022

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КУЛЬТУРА ДИАЛОГА: ЦИФРОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ

III Международная научно-практическая конференция

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ: Московский педагогический
государственный университет, Москва

ДАТА: 29 марта – 02 апреля

ФОРМАТ: очно-дистанционный



XXVII NATE-RUSSIA CONFERENCE

We teach – we touch the future!

National Association of Teachers of English (NATE)
Ivanovo English Language Teachers' Association (IVELTA)
Ivanovo State University
Institute of Humanities

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ: Ивановский государственный университет, Иваново

ДАТА: 19 мая – 22 мая

ФОРМАТ: очно-дистанционный



National Association
of Teachers of English in Russia



Filozofski fakultet u Puli



ФИНАНСОВЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



INSTITUT
PUŠKIN

PULA

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 2.0: РЕАЛЬНОЕ И ВИРТУАЛЬНОЕ

II Международная научно-практическая конференция

Департамент иностранных языков и межкультурной коммуникации
Факультета международных экономических отношений
Финансового университета при Правительстве РФ
Центр «Институт Пушкина» Философского факультета
Университета Пулы им. Юрая Добрилы, Хорватия

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ: Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва

ДАТА: 21 июня – 23 июня

ФОРМАТ: очно-дистанционный



ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

№02–2022

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И.П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош, Н.В. Барышников,

Н.Д. Гальскова, С.М. Кашук, А.А. Колесников,

О.М. Корчажкина, Н.Ф. Коряковцева,

В.П. Кузовлев, Л.Т. Нечаева, З.Н. Никитенко,

И.Ю. Павловская, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев,

Е.Г. Тарева, И.П. Твердохлебова, С.Н. Уласевич

Редактор:

Е.В. Тарасова

Редактор-корректор:

Е.Л. Эйдинова

Дизайн-макет:

Pozolotin's ArtDesign

Дизайн и верстка:

Дмитрий Балод

Подписано в печать 15.03.22

Формат 170 x 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж экз. 1000. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17.

Редакция журнала «Иностранные языки в школе».

Тел.: (495)787-17-74 доб. 123

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@relod.ru

Отпечатано в соответствии с предоставленными
материалами в АО «Первая Образцовая
типография» Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

Тел. 8(499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности за содержание
публикуемых рекламных объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2022

ОТ РЕДАКЦИИ

Интеграция цифровых технологий
в образовательную практику современной школы 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Барышников Н. В.

Насущные проблемы методики обучения
иностранным языкам как науки 4

Колесников А. А.

К вопросу о взаимосвязи цели, содержания
и результатов обучения иностранным языкам 13

Чернышов С. В.

Технологический подход к обучению
иностранным языкам 22

В порядке обсуждения

Казачкова М. Б., Галимова Х. Н.

Создание лингвистического корпуса
учебников английского языка 32

Языкознание

Широких А. Ю.

Риторика научного текста, перевод и онлайн-средства
учебной переводческой деятельности
для студентов неязыковых специальностей 39

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Тюленева Т. В., Дмитриева Ю. В.

Интернет-мемы и их использование
при обучении немецкому языку 46

Из опыта вуза

Кучеренко Н. Л., Юнг А. В.

Роль и место медиации в обучении
иностранным языкам в техническом вузе 54

Серебрянцева О. Г.

Использование кейсов в процессе обучения
иностранным языкам для специальных целей
в нелингвистическом вузе 61

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Повышение квалификации

Буланкина Н. Е.

Инновационное проектирование полифонии
школьной информационно-коммуникативной среды 67

Булаева М. А.

Развитие ИКТ-компетентности учителей
иностранных языков в ходе участия в региональном
сетевом проекте по английскому языку 72

Педагогический вуз – школе

Путиловская Т. С.

E-portfolio как элемент образовательной
среды средней школы 78

Консультации

Куликова Е. В.

Методика составления тестовых заданий
для организации учебной работы
по английскому языку в разноуровневых группах
студентов неязыкового вуза 86

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

XXI век стремительно входит в историю как век информатизации образовательной практики современной школы. Методика обучения иностранным языкам, отвечая запросам общества, поступательно и непрерывно интегрирует цифровые технологии в образовательный процесс, гармонизируя постановку традиционных целей и задач обучения с новой реальностью расширенных координат дистанционного и мобильного формата обучения.

В первом весеннем выпуске журнала ИЯШ 2022 года приглашаем вас к размышлениям об актуальных проблемах методической науки в эпоху цифры. Каковы характерные особенности теории и практики преподавания иностранных языков в условиях современной информационно-коммуникативной образовательной среды? Какие новые технологии доказывают свою состоятельность и уже стали неотъемлемой частью ежедневной практики преподавания иностранных языков? Как влияет интеграция разнообразных технических гаджетов на мотивацию и результативность работы самих субъектов образовательного процесса? В чем проявляется сила индивидуального педагогического мастерства при распространении и унификации технологий обучения иностранным языкам?

Ученые, исследователи-методисты представляют свои взгляды на диалектику развития лингводидактики, а учителя-практики делятся положительным опытом и результатами своих творческих экспериментов.

Определяя научный статус методики обучения иностранным языкам, профессор **Н. В. Барышников** аргументирует необходимость включения философии плюрализма в методологическую базу методики обучения иностранным языкам как науки. Обращаясь к основополагающим категориям системы обучения иностранным языкам, профессор **А. А. Колесников** выявляет терминологические проблемы, вызванные новыми лингводидактическими тенденциями и подходами.

Опыт трансформации образовательной среды при дистанционной и смешанной формах обучения дает возможность методистам-практикам сегодня акцентировать идеи технологизации образовательного процесса, как это делает **С. В. Чернышов** в нашем выпуске.

На основе электронных ресурсов **М. Б. Казачкова** и **Х. Н. Галимова** дают глубокий анализ корпуса текстов школьных учебников и их метаописание, позволяющие учителю конструировать разнообразные лексические и грамматические контексты для лингвистического тренинга.

Тематику использования онлайн-средств продолжает **А. Ю. Широких** для целей переводческой деятельности студентов нелингвистических специальностей, раскрывая приемы создания индивидуального авторского стиля и предлагая возможную методику работы над переводом англоязычного текста.

Исследование новых форм коммуникации на основе использования виртуальной среды и создания различных типов интернет-мемов представлено в публикации тандема преподавателя и бакалавра-дипломника **Т. В. Тюленевой** и **Дмитриевой Ю. В.** Полагаем, что нашему читателю будет интересно познакомиться с предлагаемыми авторами рекомендациями и методикой работы с мемами.

В разделе «Из опыта вуза» авторы обращаются к проблеме обучения иностранному языку для специальных целей: **Н. Л. Кучеренко** и **А. В. Юнг** приглашают рассмотреть понятие медиации в контексте современного компетентностного подхода в обучении иностранному языку студентов технического вуза, а **О. Г. Серебрянцева** показывает преимущества кейсовой методики при обучении иностранному языку в нелингвистическом вузе.

Рубрика «Вопросы подготовки учителя» знакомит с региональным опытом методического поиска, инновационных практик и развития ИКТ-компетентности учителей в Институте повышения квалификации. Профессор **Н. Е. Буланкина** (Новосибирск) и учитель английского языка высшей квалификационной категории **М. А. Булаева** (Спасск-Рязанский) делятся опытом творческой сетевой проектной деятельности.

Цифровой формат электронного портфолио как элемента современной образовательной среды и инструмента организации учебного процесса в средней школе предлагает **Т. С. Путиловская**, аргументируя его эффективность и роль при изучении иностранного языка.

В качестве консультации публикуем материал **Е. В. Куликовой** о возможных способах организации работы в разноуровневых группах студентов. Статья написана на основе апробированной автором методики сочетания традиционных и электронных тестовых заданий и вопросов.

Обращаем ваше внимание на анонсы научно-методических конференций предстоящего сезона Весна-Лето 2022, к которым вы можете присоединиться онлайн, воспользовавшись QR-кодом на цветном развороте выпуска.

Надеемся, что публикуемые в мартовском номере статьи послужат основой для глубокого профессионального диалога. Приглашаем к сотрудничеству!

ТВЕРДОХЛЕБОВА Ирина Петровна,
Главный редактор журнала «Иностранные языки в школе»

НАСУЩНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК НАУКИ



Аннотация

В статье рассматриваются актуальные проблемы методической науки, конкретизируется ее статус как частной дидактики. Обосновывается новая методология методики – философия плюрализма. Выявлена характерная особенность взаимодействия методической науки с образовательной практикой, которая определена как дистанцированность.



Abstract

ACTUAL PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY AS A SCIENCE

The author considers actual problems of methodological science and concretizes its status as a private didactics. A new methodology 'the philosophy of pluralism' is substantiated. The article reveals a characteristic feature of the interaction between methodical science and educational practice, which is defined as distancing.



Ключевые слова

новая методология, философия плюрализма, методическая наука как частная дидактика, дистанцированность с образовательной практикой



Keywords

new methodology, philosophy of pluralism, methodological science as private didactics, distancing and educational practice

ВВЕДЕНИЕ

Методика обучения иностранным языкам как наука – материя хрупкая, сложная, в известной мере парадоксальная и неоднозначная, что обуславливает значительные трудности при определении ее статуса и состояния развития. В этой связи исследователи-методисты нередко приходят к противоречивым выводам, вплоть до взаимоисключающих. Е. И. Пассов считал состояние методики как науки катастрофическим вследствие «методологической беззаботности» методистов, а в самой методике обучения иностранным языкам как науке усматривал симптомы болезни, которую называл «гносеологическая дистрофия» [10, с. 4–5]. В то время как Н. Д. Гальскова, рассматривая развитие методики в ретроспективном ракурсе, констатирует, что методическая наука «продвигалась по “лестнице” времени и, реагируя на происходящие общественные и научные преобразования, развивается по эволюционному пути» [6, с. 7].

Авторские расхождения в оценке состояния методики обучения иностранным языкам как науки обусловлены, как правомерно предположить, различием исходных позиций. Все это свидетельствует о том, что методологические основы

методической науки нуждаются в пересмотре с учетом объективных социальных реалий и новых достижений философии.

Цель данной статьи:

- аргументировать включение философии плюрализма в методологическую базу методики обучения иностранным языкам как науки;
- конкретизировать статус методической науки;
- определить характер взаимодействия методической науки и образовательной практики обучения иностранным языкам в СОШ (средних общеобразовательных школах).

ФИЛОСОФИЯ ПЛЮРАЛИЗМА КАК МЕТОДОЛОГИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В методике обучения иностранным языкам как науке накопилось немало проблем, требующих обстоятельного изучения. Наиболее существенными представляются следующие:

- а) обоснование новой методологической базы методики обучения иностранным языкам как науки;
- б) конкретизация научного статуса лингводидактики;
- с) преодоление отстраненности методической науки от образовательной практики.

Данные проблемы рассматриваются в дальнейшем изложении с учетом современных научных и образовательных реалий, политико-идеологических трансформаций, дифференциации истории развития и становления отечественной методики обучения иностранным языкам на советский и постсоветский (российский) периоды. Подобный ракурс рассмотрения представляется весьма существенным и значимым, поскольку в советский период методологией науки как учения «о принципах построения, формах и способах научного познания» [14, с. 795] была марксистско-ленинская философия, которая считалась орудием теоретического познания. Известно, что все отрасли советской науки были идеологизированы, вследствие чего произошла контаминация понятий «методология» и «идеология», как результат марксистско-ленинская методология стала «орудием не только теоретического познания, но и революционного преобразования действительности» [там же].

Советская педагогическая наука также подверглась революционному преобразованию. В свое время по поводу утраты педагогического наследия дореволюционной России Альберт Петрович Пинкевич писал: «Вся старая педагогика перевернулась вверх дном, как только ее стали рассматривать в свете марксизма» [13].

Методика обучения иностранным языкам не стала исключением. В учебнике, изданном более шестидесяти лет назад, сказано: «Советская методика преподавания иностранных языков отличается от всех передовых течений прошлого, так как она сложилась в другую историческую эпоху и основана на другой идеологии. Многие прогрессивные мысли... получили в СССР полную разработку на совершенно другой, новой, марксистско-ленинской методологической базе» [2, с. 32–33]. Эта цитата приведена не для того, чтобы вызвать усмешку у молодых читателей, и тем более не в качестве упрека уважаемым авторам, внесшим значительный вклад в развитие отечественной методики обучения иностранным языкам (все мы — представители старшего поколения современных лингводидактов — вышли из коммунистического прошлого). Данная цитата служит убедительным аргументом исключительной

актуальности разработки новой методологической базы лингводидактической науки ввиду того, что 30 лет назад марксистско-ленинская философия прекратила свое существование, а новая методология методики обучения иностранным языкам до сего времени окончательно не сформировалась [3]. Для постсоветского периода развития методики обучения иностранным языкам оказалось характерным болезненное расставание с прежней методологией и медленное становление новой методологической базы методики. В течение длительного времени исследования в области методики обучения иностранным языкам осуществлялись на основе различных методологических платформ, о чем вначале не задумывались, и методика развивалась по инерции. Затем наступило несколько затянувшееся методологическое безвременье, завершившееся переходом на антропологическую парадигму, а также на компетентностный подход к образованию вообще и к лингводидактике в частности.

Вместе с тем некоторая неопределенность в методологии методики обучения иностранным языкам сохраняется по сей день. Прослеживается тенденция подмены методологических основ научными подходами и их комбинациями. Анализ научного аппарата выполненных в последние годы кандидатских и докторских диссертаций по специальности «теория и методика обучения иностранным языкам» в полной мере подтверждает данный вывод. В автореферате докторской диссертации Ю.Ю. Тимкиной сказано, что методологическую основу исследования составляют «концептуальные положения системного подхода к исследованию педагогических явлений; положения когнитивно-коммуникативного, личностно-деятельностного, социально развивающего подходов к развитию профессиональной поликультурной языковой личности; положения компетентностного и синергетического подходов к проектированию образовательного процесса; положения коммуникативного подхода при обучении иностранному языку» [16, с. 9]. В качестве методологической основы кандидатской диссертации определена группа подходов с указанием исследователей, работающих в соответствующих направлениях, в том числе личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, сценарно-ситуативный, межкультурный, контекстно-компетентностный, ситуативно-контекстный подходы [15, с. 6].

Таким образом, одной из важнейших задач методической науки на современном этапе является определение ее новой методологической базы, поскольку за последние 30 лет изменился мир, в котором мы живем, другим стал общественно-экономический строй, наступила новая эпоха — эпоха постправды, цифры, искусственного интеллекта. Значительные перемены произошли также во всех звеньях системы образования. Во-первых, изменились цель и условия обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях. Во-вторых, внедрен и реализуется компетентностный подход как магистральное направление развития и совершенствования всех звеньев национальной системы образования. В-третьих, изменились субъекты образовательного процесса: иностранный язык преподается в средней школе преимущественно учителями новой профессиональной формации — бакалаврами лингвистики или бакалаврами образования, совершенно другими стали и обучающиеся — дети цифровой эпохи, «рожденные с гаджетами в руках» (М.Н. Русецкая), имеющие существенные отличия в психологическом, физиологическом, социокультурном, поведенческом аспектах.

Все изложенное свидетельствует о том, что методика обучения иностранным языкам как наука испытывает острую необходимость в новой методологии,

поскольку достичь новых результатов, руководствуясь прежними методологическими установками, невозможно.

Новой методологией методики обучения иностранным языкам могла бы быть философия плюрализма [8], гносеологические основы которой восходят к теории развития научного знания К. Поппера. Автор утверждал, что даже самые, казалось бы, незыблемые положения науки со временем будут опровергнуты [17].

Значительное влияние на становление философии плюрализма оказал фаллибилизм — направление философии постпозитивизма, согласно которому любое научное знание принципиально не является окончательным, а представляет собой промежуточную интерпретацию истины, подразумевающую иную интерпретацию. Понятие «фаллибилизм» введено в научный оборот Ч.С. Пирсом, который утверждал, что в любой данный момент времени наше знание о реальности носит частичный и предположительный (пробабилитивный) характер, что все точно лишь в континууме недоверности и неопределенности [12].

Значимыми методологическими категориями философии плюрализма для методической науки являются плюрализм и монизм [8].

Плюрализм предписывает вариативность, сочетание стилей и стратегий процесса познания и предполагает использование не одной какой-либо стратегии, методики, технологии обучения, а методически целесообразное их варьирование. Другими словами, плюрализм в обучении иностранным языкам — это методически оправданная комбинаторика обучающих действий.

Философия плюрализма утверждает, что не существует ни одного положения науки, которое в будущем не могло бы быть опровергнуто, не существует ни одной более или менее интересной теории, которая согласуется со всеми известными фактами. В.В. Лазарев, призывая исследователей встать на твердую почву философии плюрализма, считал: «Научное познание не является постоянным приближением к истине, а скорее, представляет собой увеличивающийся океан взаимно несовместимых лингвофреймовых альтернатив» [8, с. 137].

Плюралистическая парадигма обучения иностранным языкам и культурам по своей методологической сути имеет много общего с полипарадигмальностью, которая является, по мнению Н.Д. Гальсковой, отличительной характеристикой методики обучения иностранным языкам как науки на современном этапе ее развития. Полипарадигмальность современной методики, по словам автора, «объясняется высоким уровнем осмысления ею своего объекта исследования как многоаспектного и широкого феномена, а также сложностью, многоаспектностью и полиобъектностью образовательной реальности, в которой протекает образовательный процесс по иностранному языку» [6, с. 11]. Полипарадигмальность теории обеспечивает в образовательной практике реализацию плюралистической методики формирования у обучающихся иноязычных компетенций, которая открывает учителю путь к экспериментированию, инновациям, творческому поиску.

Лингводидактический плюрализм — это не хаотические обучающие действия учителя, это, прежде всего, оптимальный выбор технологий, средств и приемов обучения. Плюралистическая методика обучения иностранным языкам и культурам обеспечивает самостоятельность учителя, который делает осознанный выбор УМК (учебно-методического комплекса), определяет

оптимальную стратегию обучения. Учитель, овладевший плюралистической методикой обучения иностранным языкам и культурам, не использует рутинных приемов, он нацелен на смелые эксперименты в области методических решений, обеспечивающих реализацию целей, предусмотренных ФГОС ООО (Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования).

Плюралистическая методика предусматривает свободное сочетание методов, приемов, способов, технологий обучения, относящихся к различным стилям научного познания, отрицает существование единственно верного пути овладения иноязычными компетенциями, предусматривает выбор из множества методических подходов, методов и технологий обучения.

Приоритетами методики обучения иностранному языку, основанной на положениях философии плюрализма, являются комбинаторика, многообразие, творчество. Размышляя о векторах развития среднего образования, Ш. А. Амонашвили утверждает: «школа нуждается в многообразии и свободном творчестве, однотипность и стандартность закрывают путь развития образования» [1, с. 11]. Точка зрения основателя гуманной педагогики является солидным аргументом в пользу философии плюрализма как методологической базы методики обучения иностранным языкам.

Философия плюрализма – методологическая основа разработки плюралистической методики [4], суть которой заключается в свободном сочетании стилей и стратегий обучения, в самостоятельном выборе преподавателем различных методов, приемов, способов, технологий и их комбинаций, в оптимизации и повышении результативности процесса формирования иноязычных компетенций у обучающихся.

Антиподом плюрализма является монизм, который предписывает обучение по образцу, шаблонный, трафаретный стиль преподавания. Рассуждения в контексте диады плюрализм/монизм позволяют предположить, что неудачи образовательной практики обучения иностранному языку в СОШ и, как следствие, низкая результативность процесса овладения иноязычными компетенциями напрямую связаны с обучением иностранному языку на основе монизма. Можно сказать, что в школе преобладает рецептурная методика, по заранее подготовленной модели, в соответствии с методическими рекомендациями книги для учителя как основного компонента УМК по иностранным языкам, в которой представлен единственный вариант организации и методики обучения, что, собственно, есть монизм, сковывающий методическую свободу учителя в выборе технологий, методик, способов и средств обучения.

Переход на новую методологическую базу – философию плюрализма – обеспечит существенные перемены в теории и практике обучения иностранным языкам в средней школе.

НАУЧНЫЙ СТАТУС МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Методика обучения иностранным языкам в результате относительно непродолжительного эволюционного развития прошла сложный путь своего становления от методических рекомендаций до методической науки [6].

Методика обучения ИЯ является отраслью педагогической науки, входящей в состав частных дидактик, которые исследуют проблемы обучения конкретным учебным дисциплинам. Таким образом, методика обучения иностранным

языкам — частная дидактика, исследующая проблемы преподавания иностранных языков и воспитательного воздействия на обучающихся в процессе овладения ими иноязычными компетенциями.

В связи с тем, что предметом исследования методической науки (дидактики обучения иностранным языкам) является процесс формирования многоязычных личностей, владеющих иностранными языками на коммуникативно достаточном уровне и обеспечивающих поступательное развитие таких отраслей, как производство науки и социальной сферы, методика обучения иностранным языкам является первой среди равных частных дидактик [5]. Видимо, неслучайно философ, методолог, ученый, обладавший редким даром предвидения, профессор В.В. Лазарев предпочитал называть методику «царицей наук». Несомненно, это метафора, однако весьма точная, ведь лингводидактика трансформирует моноязычные отрасли науки в двуязычные и многоязычные.

Развитие методической мысли, расширение диапазона исследовательских проблем лингвистического образования, в том числе проблем интегративного обучения иностранным языкам и культуре стран изучаемых языков, активизируют дискуссии по поводу научного статуса методики обучения иностранным языкам.

Научный статус методики обучения иностранным языкам в течение длительного периода времени является предметом дискуссий представителей различных методических школ и научно-методических центров.

Некоторые авторы обосновывают полную самостоятельность методической науки [11; 7]. Следует заметить, что проблема самостоятельности методики не относится к числу животрепещущих, вопрос о самостоятельности методики обучения иностранным языкам как науки принципиального значения не имеет, а ее статус как отрасли педагогики или самостоятельной педагогической науки не влияет на предмет ее исследования, тем более на продуктивность и результативность научно-методических изысканий. Вместе с тем нецелесообразные попытки позиционировать методику обучения иностранным языкам как исключительно самостоятельную науку наносят ей репутационный ущерб.

Безусловно, каждый ученый имеет право на свою точку зрения и аргументативную базу для доказательства их истинности. Известно также и то, что единомыслие в любой отрасли научного знания есть тупиковый путь ее развития. Однако аргументы в пользу исключительной самостоятельности методики обучения иностранным языкам как науки убедительностью не отличаются, так как невозможно доказать недоказуемое. Объективно: методика обучения иностранным языкам — это такая же частная дидактика, как дидактики других преподаваемых в средней школе учебных дисциплин. Особенностью частных дидактик является их несопоставимость. Например, методика обучения географии несопоставима с методикой обучения изобразительному искусству. Среди частных дидактик методика обучения иностранным языкам занимает особое место, обусловленное коммуникативным характером предмета «Иностранный язык».

Каждая частная дидактика имеет свою предметную специфику, но при этом все они соотносятся с общей дидактикой, а методика обучения иностранным языкам неразрывно связана с целой группой смежных наук. Неразрывная связь методики обучения иностранным языкам со смежными науками — психологией, лингвистикой, общей теорией обучения (дидактикой), социологией,

лингвокультурологией и др. — является убедительным аргументом в пользу того, что методическая наука не может существовать и развиваться как исключительно самостоятельная наука. Уместно заметить, что Л.В. Московкин аргументированно определил методику обучения русскому как иностранному в ранг частной дидактики [9].

Таким образом, методика обучения иностранным языкам — это специфическая частная дидактика, именуемая лингводидактикой или методической наукой.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКОЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Исследование взаимосвязи методической науки и образовательной практики приводит к парадоксальному выводу о том, что в настоящее время методика как наука активно развивается и пополняется новыми теоретическими доктринами и концепциями обучения иностранным языкам и культурам, а для образовательной практики характерен методический штиль: иностранный язык преподается в соответствии с требованиями ФГОС ООО по УМК.

Научные достижения в методике обучения иностранным языкам, как правило, не находят применения в образовательной практике формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. Усиливающаяся тенденция к наукообразию в современной лингводидактике не способствует росту интереса учителей к ней. По их признанию, они не читают наукообразные теоретические статьи по методике, которые изобилуют «методической заумью», ненужной и неинтересной учителю-практику. Препятствуют взаимосвязи методической науки с образовательной практикой ее практико-неориентированные теоретические постулаты. Показательным здесь является требование приближения процесса обучения иностранным языкам к процессу реального иноязычного общения, которое вызывает недоумение как у начинающих, так и у опытных учителей, особенно у тех, кто не имел достаточного опыта общения с представителями преподаваемого ими языка и культуры. Процесс овладения иностранным языком ни по каким параметрам не сопоставим с реальным общением с инофонным партнером.

Иноязычное общение с одноклассниками носит исключительно условный характер, поскольку в нем отсутствует передача и получение какой-либо жизненно важной или хотя бы сколько-нибудь значимой информации. Общение на уроке осуществляется в учебных целях: для активизации иноязычного речевого материала, формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции, развития готовности обучающихся к потенциальному межкультурному диалогу. Реальное межкультурное общение предполагает, что один из его участников должен быть представителем иной культуры, в то время как на уроке иностранного языка участники учебного иноязычного общения являются представителями одной, российской культуры.

Теоретические постулаты методики нередко формулируются в отрыве от практики обучения иностранным языкам, в результате для взаимодействия методической науки и образовательной практики характерна известная степень отстраненности. Методическая наука и образовательная практика существуют как бы в параллельных мирах: наукой занимаются ученые-лингводидакты, а практику обучения иностранному языку осуществляют учителя, от уровня профессионально-методического мастерства которых зависит ее результативность.

Все изложенное приводит к выводу о том, что теоретические декларации, содержание которых несовместимо с практикой преподавания иностранного языка, причиняют репутационный ущерб методике обучения иностранным языкам как науке, не способствуют росту ее авторитета.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Методология науки, в том числе и методики обучения иностранным языкам, — это учение о методах, организации и процедурах научно-исследовательской деятельности, совокупность методов гносеологии и эпистемологии. Современный этап развития методической науки характеризуется известной недостаточностью ее методологической базы, связанной с медленным и болезненным переходом от прежней, идеологизированной, к новой методологии, гносеологическую основу которой составляют антропологизм и компетентностная научная парадигма. В качестве методологии методической науки аргументирована философия плюрализма ввиду того, что:

- а) монизм выполнил свою историческую миссию и исчерпал себя;
- б) философия плюрализма обеспечивает внедрение в образовательную практику плюралистической методики, основанной на методическом творчестве учителя, его индивидуальной траектории преподавания иностранных языков с учетом его методического кредо.

Философия плюрализма обеспечивает диверсификацию исследовательских векторов, преодоление и упразднение рецептурности и монизма в процессе формирования у обучающихся иноязычных компетенций.

Важнейшим показателем жизнеспособности методической науки является не ее сверхнаучность и исключительная самостоятельность, а степень ее влияния на результативность практики формирования у обучающихся иноязычных компетенций, на процесс их становления как лингвистически интересных личностей.

-
1. Амонашвили Ш. А. Оценки: школа нуждается в многообразии и свободном творчестве // Ш. А. Амонашвили // Учительская газета. – 2020. – 13 октября (№ 41). – С. 11.
 2. Андреевская-Левенстерн Л. С. Методика преподавания французского языка в средней школе. – М.: Учпедгиз, 1958. – 423 с.
 3. Барышников Н. В. Обучение иностранным языкам и культурам: методология, метод // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 9. – С. 3–9.
 4. Барышников Н. В. Плюралистическая дидактика языков и культур // Лингводидактические проблемы формирования иноязычных компетенций: коллективная монография по материалам Международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XIX» (18–19 мая 2017 г.). – раздел 1.3. – Пятигорск, изд-во ПГУ. – 2017. – С. 16–22.
 5. Барышников Н. В. Некоторые аспекты реинновации концепции обучения иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2021. – № 1 (838) – С. 63–74.
 6. Гальскова Н. Д. Методика обучения иностранным языкам как наука: взгляд современника // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 6–12.
 7. Иванченко А. И. Практическая методика обучения иностранным языкам / А. И. Иванченко. – СПб: КАРО. – 2016. – 256 с.
 8. Лазарев В. В. Философия познания и лингвофилософия: парадигмальный подход: монография. – Пятигорск: изд-во ПГЛУ. – 2006. – 506 с.
 9. Московкин Л. В. Дидактические основы теории методов обучения неродному языку. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета. – 2021. – 148 с.



Литература

10. **Пассов Е. И.** Методология методики: теория и опыт применения (Избранное). Липецк, методическая школа Пассова. – 2004. – 228 с.
11. **Пассов Е. И.** Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. 1. Елец: ЕГУ им И. А. Бунина. – 2010. – 543 с.
12. **Пирс Ч. С.** Избранные философские произведения // Пер. с англ. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. – М.: Логос, 2000. – 448 с.
13. **Смирнов И. П.** Граната без детонатора/И. П. Смирнов // Учительская газета. – 2019. – 28 мая (№ 22).
14. Советский энциклопедический словарь/гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия. – 1982. – 1600 с.
15. **Стрекаловская Ю. О.** Формирование базовой компетенции устного переводчика в ситуации межкультурного взаимодействия // Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.02. – Нижний Новгород. – 2021. – 25 с.
16. **Тимкина Ю. Ю.** Концепция вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки в неязыковом вузе // Автореф. дис. докт. пед. наук. 5.8.2. – Нижний Новгород. – 2021. – 46 с.
17. **Popper K. R.** Conjectures and refutations: The growth of scientific Knowledge. – London: Routledge. – 1976. – 431 p.



**Сведения
об авторе**

Барышников Николай Васильевич, доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета.
E-mail: baryshnikov@pgu.ru

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



Аннотация

В статье систематизируется понимание категорий цели, содержания и результата обучения иностранному языку. Их взаимосвязь обоснована с точки зрения двойственности цели (как внешне планируемого и планируемого самим учащимся результата) и содержания (внешне заданного содержания обучения и содержания самообучения, определенного учащимся), а также индивидуализированного результата обучения. Уточнено понимание данных терминов, взаимосвязь которых представлена в виде модели.



Abstract

DISCUSSING THE INTERRELATION BETWEEN THE LEARNING GOALS, CONTENT AND OUTCOMES IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING

The article systematizes the basic linguodidactics categories (aims, content and learning outcomes in foreign languages teaching). Their relationship is depicted through the duality of aims (as an externally predetermined result and a result planned by the student) and content (externally specified learning content and self-learning content defined by the student), as well as personalized learning outcomes. The understanding of these terms is clarified and their relationship is presented in the form of a model.



Ключевые слова

цель обучения, содержание обучения, результат обучения, компетенция, дифференциация, персонализация



Keywords

learning goal, learning content, learning outcome, competence, diversification, personalization

В этой статье мы обращаемся к основополагающим категориям системы обучения иностранным языкам (далее – ИЯ): цели, результату и содержанию обучения. В методической науке данные категории не раз подвергались детальному анализу, который во многом ориентировался на достижения отечественной дидактики (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.И. Логвинов и др.). Наиболее глубокое осмысление в рамках методики было предпринято в исследованиях И.Л. Бим, где на основе системного подхода обосновано внутреннее (связи с другими элементами системы обучения) и внешнее (связь со средой, требованиями общества) взаимодействие этих категорий [2]. Названные категории обсуждаются в каждом учебном пособии по методике обучения ИЯ. Для чего же понадобилось снова обратиться к азбучным истинам методики?

Основная причина, побудившая нас это сделать, обусловлена терминологическими проблемами, которые возникли применительно к данным категориям

в свете новых лингводидактических тенденций и подходов. В частности, в процессе преподавания методики обучения ИЯ мы часто наблюдаем, что у студентов и магистрантов возникают трудности в точном разграничении элементов цели и содержания (в свете компетентностного подхода), цели и результата (и необходимости их различать), содержания обучения и содержания компетенции; в понимании дифференцированности результата, зависящего от целей и содержания не только обучения, но и самообучения, и пр. Анализ существующих научных и учебных изданий не всегда позволяет разобраться с этим, а иногда приводит к противоречиям. В данной статье мы предпринимаем попытку упорядочить названные категории, предложить их четкое (на наш взгляд) разделение и показать системную взаимосвязь в русле личностно ориентированных и компетентностных приоритетов современной системы обучения ИЯ. Сосредоточившись именно на вышеперечисленных категориях, мы в известной степени ограничиваем их от других базовых основ (принципов, методов и средств обучения), подразумевая, что такое искусственное обособление обусловлено целью и форматом научной статьи.

Начнем анализ с категории «цель обучения», которая представляет собой *планируемый* результат учебной деятельности. Как известно, в настоящее время принято говорить о личностных, предметных и метапредметных аспектах цели (см. Примерные основные образовательные программы), об образовательных и воспитательных целях [6], о цели как развитии иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК) и сопутствующих целях [7; 8; 10]. При этом иногда создается ошибочное впечатление, что речь идет о разных (пусть и взаимосвязанных) целях. Наша позиция заключается в том, что цель едина, но комплексна по своей структуре и рассматривается как минимум в двух проекциях, обусловленных разной мотивацией: внешней (со стороны учителя, пособия, программы и т.д.) и внутренней/субъектной (со стороны учащегося). Комплексность цели обуславливает определенную иерархию. Стратегическим целевым ориентиром в контексте личностно ориентированного и деятельностного подходов выступает становление личности обучающегося как субъекта меж- и поликультурной коммуникации, обладающего готовностью использовать ИЯ (и филологические знания) для разных видов самоопределения и самореализации в условиях меж- и поликультурной среды. В новой версии «Общеввропейских компетенций...» [13] названная цель определяется как овладение ролью «социального агента». Термин «агент», несколько непривычный для отечественной (лингво)дидактики, является в данном случае эквивалентом понятий «действующий», «деятель» и соотносится с деятельностным подходом. Изучаемые языки выступают в качестве средства социальных и коммуникативных действий, способа самовыражения субъекта, а не просто объектами изучения. В наших работах в аналогичном значении используется термин «социально-коммуникативная личность».

Как показано нами ранее, освоение этой роли достигается за счет актуализации взаимосвязанных сфер проявления личностной активности:

- *когнитивной* (знание языковой системы, социокультурного фона, ориентирование в ценностном и предметном плане общения);
- *функционально-речевой* (речевые умения, владение коммуникативными и компенсаторными стратегиями в речевом поведении с учетом специфики ситуации);
- *практической* (осуществление иноязычного общения в рамках учебно-познавательной и предметно-практической деятельности).

Названные области личностной активности базируются на *мотивационно-ценностной* основе, определяющей коммуникативно-деятельностные личностно значимые установки [4].

Как отмечала И.Л. Бим, «...мотивационный компонент целей предполагает формирование интереса к изучаемому языку, потребности в совершенствовании приобретаемых знаний, умений и навыков, стремления к дальнейшему самообразованию, к практическому использованию основных видов иноязычной речевой деятельности... в будущей практической деятельности» [2: с. 145]. Результативность обучения ИЯ во многом обусловлена взаимосвязанной, взаимообусловленной и мотивированной активизацией перечисленных личностных сторон, что обеспечивается благодаря развитию сложного личностного качества, которое основывается на названных сферах личностной активности — иноязычной коммуникативной компетенции. Понимание ИКК (в составе, предложенном отечественными [8] или зарубежными [13] исследователями) как личностной характеристики позволяет говорить о единстве всех планируемых результатов, объединенных под эгидой универсального характера развиваемой компетенции: предметных (языковых, речевых, социокультурных) знаний, навыков и умений), метапредметных (учебно-познавательной компетенции, включающей регулятивные умения; социально-коммуникативных умений), личностных («...во взаимосвязанном формировании самых разнообразных знаний, навыков и умений... осуществляется общее развитие личности» [2: с. 149] и, как упоминалось, способности к самореализации посредством ИЯ).

Компонентный состав ИКК, конкретизированный в программных требованиях, а также описанные в «Общеввропейских компетенциях...» уровни развития компонентов компетенции позволяют создать иерархию задач — от микрозадач отдельного упражнения, этапа урока до целевых ориентиров каждого года обучения, что ведет к достижению указанной выше итоговой цели. Так проектируются *планируемые извне результаты*, то есть идеальный образ содержания формируемой компетенции, определяемый требованиями общества, нормативными документами, пособием, учителем.

Однако, как было сказано, это лишь одна сторона «целевой медали». Нельзя забывать о целевых ориентирах самого учащегося. В идеале эти ориентиры развиваются в рамках той же общей цели освоения роли социально-коммуникативной личности благодаря развитию ИКК, но обуславливаются личными предпочтениями и интересами учащегося. Это предполагает необходимость достижения некоего учебного компромисса между «внешним» и «внутренним» (субъектным) целеполаганием, что обеспечит дальнейшую продуктивную работу и достижение желаемого результата.

К сожалению, в реальности дело обстоит иначе. Учащиеся, часто не приученные к самостоятельному и ответственному целеполаганию на основе анализа своих учебных и жизненных приоритетов, во многих случаях ожидают трансляции целей и содержания со стороны учителя, занимая ведомую, индифферентную учебную позицию. Такая типичная ситуация противоречит развитию способности принимать самостоятельные решения и воспитанию ответственности за них, то есть налицо несоблюдение основополагающих требований к реализации метапредметных и личностных действий, включая смыслообразование. Приобщать учащихся к самостоятельной постановке целей необходимо с самого начала обучения, учитывая при этом психолого-педагогическую специфику соответствующего этапа: начиная с краткосрочного целеполагания в игровой форме в начальных классах и заканчивая

планированием персонализированной маршрутной карты урочной и внеурочной работы на старшей ступени. При этом нужно активно привлекать такие инструменты, как языковой портфель, дневник учебных наблюдений, карты целеполагания и рефлексии, карты недельного планирования и пр. Особенности поэтапного развития умений самостоятельного целеполагания и планирования, а также примеры персонализированных целей со стороны учащихся были подробно описаны нами ранее [см. 5]. В конечном итоге ученик создает собственное идеальное представление о планируемом результате.

Эти два видения — со стороны «внешнего управления» и со стороны учащегося — можно изобразить в виде двух правильных частично пересекающихся окружностей (см. рис. 1). Нижний круг символизирует внешне заданные и обязательные для достижения задачи (т.е. «фундамент» компетенции). Верхняя область (не пересекающаяся с нижним кругом) — это индивидуальные задачи самого учащегося, его личные планируемые результаты, которые могут быть не предусмотрены программой, пособием, учителем. Место пересечения — это область совпадения интересов, область компромисса, к которой должны стремиться обе стороны. Именно эта область образует мотивационный аспект цели, играющий принципиальную роль в последующей учебной деятельности: «побудительно-мотивационная сфера целей предполагает... развитие положительных эмоций, потребности в иноязычном общении» [2: с. 145]. Полагаем, есть три возможности актуализации данного мотивационно-целевого аспекта. Первый вариант можно назвать классическим, или традиционным: учитель предлагает учащемуся интересную для него задачу, побуждающую его к иноязычной познавательной-коммуникативной деятельности, либо создает условия, которые помогают ученику понять ценность поставленной задачи для его жизненных и профессиональных планов (последнее особенно актуально для 10–11-х классов в период профориентационного обучения). В этом случае учащийся принимает поставленную учителем цель как личностно значимую. Второй вариант, предполагающий дифференцированный подход, к сожалению, распространен в меньшей степени: учитель может предложить учащимся выбрать из ряда задач те, что вызывают у них особый интерес, либо трансформировать некоторые задачи (в рамках консультации с учителем) в соответствии с интересами и уровнем подготовки учащегося. Такую ситуацию можно назвать компромиссной. Наконец, третий вариант: ученик сам определяет значимые для него задачи в рамках какой-либо темы, непредусмотренные программой и пособием (например, создать иноязычный видеосюжет для своего блога), обсуждает их с учителем и в итоге представляет свой индивидуальный языковой продукт (результат), за который получает вознаграждение в виде отметки, дополнительных баллов и т.п. Таким образом, учитель принимает поставленную учащимся цель как значимую в рамках его индивидуального учебного маршрута.

Как известно, цель определяет содержание обучения. Это означает, что описанные особенности цели — в частности, ее «двойственная» природа и стремление к «области компромисса» — должны найти отражение и в специфике содержания. Прежде всего необходимо отметить, что, несмотря на фундаментальные дидактические и методические труды в области содержания обучения, дискуссия вокруг этого понятия в отечественной методике была долгой, и до сих пор нельзя сказать, что она закончена. Впрочем, это логично, ведь категории цели и содержания находятся в постоянном развитии. Проблема заключается в том, что высказываются достаточно противоречивые точки зрения на то, что именно следует включать в содержание обучения. Такая ситуация нежелательна и для теории, и для практики, ведь, как отмечала

И.Л. Бим, «практика требует достаточно конкретного ответа на этот вопрос, ... на практике учителю надо точно знать, с чем реально он и его ученики должны иметь дело» [3: с. 59]. Например, в монографии «Содержание обучения иностранным языкам...» (под ред. А.Д. Климентенко) была предпринята попытка рассмотреть компоненты содержания обучения на основе переосмысления дидактической структуры содержания образования. Авторами были выделены 1) знания о способах действия с языковым материалом и способы сознательного формирования навыков (причем в этой связи сами навыки не выделялись как самостоятельный компонент содержания — обоснование довольно спорное); 2) речевые умения; 3) тематика в области устной речи и чтения [11: с. 11]. При этом знания, навыки и умения одновременно включаются и в цель обучения ИЯ, то есть возникает терминологическая путаница. Было также предложение включить в категорию содержания обучения языковой материал, тексты, темы, упражнения, знания, навыки и умения [12]. Нетрудно заметить, что здесь нарушается закономерность выделения элементов. Разве знания не включают в себя предметное содержание текстов и тем? Можно ли отделить упражнения от навыков и умений, которые они формируют?

Такие примеры можно продолжать. В дальнейшем исследователи (С.Ф. Шатилов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов и др.) сосредоточились на анализе структуры категории содержания обучения, предложив ряд авторских подходов. На наш взгляд, наиболее обоснованным выглядит подход И.Л. Бим, в котором прослеживается тенденция рассматривать данную категорию через призму культуросообразности и одновременно текстоцентричности (см. развернутую схему в [8: с. 48]), а также с учетом компетентностно-ориентированного образования. И.Л. Бим разработала модель структуры содержания обучения ИЯ, которая демонстрирует продвижение обучающегося от материальных образовательных объектов к ценностному аспекту, выделив материальный, идеальный (их можно отнести к *предметному* содержанию), процессуальный и мотивационно-ценностный компоненты [там же: с. 47 и более подробно в 1: с. 43–56]. В свою очередь, в идеальном компоненте можно выделить сферы, темы общения, идеи и мысли самого учащегося и пр.; в материальном — языковые единицы, тексты в широком смысле слова, социокультурные артефакты и др.; в процессуальном — разные виды коммуникативных и учебно-познавательных действий. Мотивационный аспект пронизывает все вышеперечисленные. Все аспекты содержания актуализируются в рамках коммуникативных ситуаций [8: с. 48].

Тем не менее описанные выше терминологические противоречия не упразднены по сей день. Так, например, в «Новом словаре методических терминов и понятий» под ред. Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина языковая и речевая компетенции отнесены одновременно и к цели, и к содержанию [9]. В новейших учебных пособиях по методике, а также в Примерных основных образовательных программах по нашему предмету знания, навыки и умения входят и в цель (включены в состав компетенции), и в содержание, то есть смешиваются понятия «содержание компетенции» и «содержание обучения».

Определяя нашу позицию по этому вопросу, мы руководствуемся следующим рассуждением. Если речь идет о том, что мы *намерены* сформировать и развить в учащемся в *заданной степени*, то перед нами цель обучения. В качестве нее выступает заранее планируемый результат развития тех или иных личностных характеристик (компетенций). К этой категории относятся в том числе знания, навыки и умения как составляющие компетенции и подлежащие развитию до целевого уровня. В определенной контрольной точке учебного процесса их можно измерить и обнаружить ту или иную степень сформированности;

другими словами, провести количественные измерения и качественный анализ того, насколько достигнута цель. Если же мы говорим об отчуждаемых или отчужденных продуктах, предметах, понятиях, действиях, которые создаются учащимся и *переходят в область объективного существования* или уже *объективно существуют вне зависимости от конкретного учащегося*, но должны быть присвоены им (ученик должен это узнать, должен овладеть этим действием и пр.), то речь о содержании. Следовательно, говоря о содержании, правильно говорить не о знаниях, а о фактах и явлениях, которые могут быть освоены на уровне точного знания или общего представления, что отражает степень достижения цели. Или если мы говорим о содержании, то речь должна быть не об умениях, а о конкретных действиях (коммуникативных, речевых, учебных и т.п.). Для каждого из таких действий должны быть определены уровни развития соответствующего умения, что будет отражать степень достижения цели в контексте данного содержательного аспекта. Допустим, содержанием обучения будет являться диалог-расспрос как объективно существующая форма интеракции. В этом случае в качестве цели на начальном этапе будет рассматриваться развитие умения вести элементарный расспрос в повседневных ситуациях, на среднем этапе добавится умение брать интервью, а на старшем — комплексное умение расспрашивать собеседников в рамках дискуссии, ток-шоу и пр. Содержательное наполнение диалогов-расспросов также будет меняться.

В обиходе говорят, что знания передаются или формируются, т. е. что они относятся к содержанию. Однако на самом деле знания нельзя ни передать, ни сформировать извне. Можно передать информацию и сформировать информационную картину, и это действительно будет содержанием. А знания возникают в результате личностно обусловленного присвоения информации¹. Знание всегда субъектно (даже одинаковые знания у разных людей имеют различный эмоциональный окрас, встроены в разные ассоциативные ряды), а значит, это не может быть объективным содержанием обучения. Это составная часть компетенции, которая всегда индивидуализирована.

Особую роль играет последний аспект содержания — мотивационно-ценностный, который, входит во все остальные. Он выступает связующим звеном между целью и содержанием. Именно при его актуализации происходит присвоение отчужденной информации и способов действия либо реализация собственных действий и создание языковых продуктов, то есть с его помощью работа с содержанием обучения способствует достижению цели. Корреляция происходит на уровне характеристики элемента содержания и мотивационной составляющей компетенции. Допустим, мы работаем с текстом. Если текст обладает интересной для учащегося формой, интересным содержанием, доступным объемом (т.е. *характеристиками*, которые привлекают внимание ученика, вовлекают его в процесс учебной и познавательной-коммуникативной деятельности), то такое содержание активизирует мотивационное поле субъекта, что обеспечивает эффективное формирование компетенции. Ребенок мотивирован и на чтение самого текста, и на ответную реакцию — к примеру, высказывание своего мнения, отношения, написание ответного письма и пр. Таким образом, происходит успешное развитие умений чтения, говорения или письма. Если же мы возьмем обратный случай, когда характеристики текста не стимулируют мотивацию и интерес ученика, то увидим, что поставленная цель не достигается. Конечно, ученик может добросовестно прочитать, пересказать текст и составить на его основе свое высказывание, но он будет это делать не из-за интереса к самому тексту и не с целью усовершенствовать свои речевые умения, а просто чтобы получить хорошую отметку. Это уже не учебно-познавательная или коммуникативная

¹ Это сложный психофизиологический процесс, при котором поступающая информация вначале проходит через фильтр лимбической системы мозга, далее происходит процесс обработки информации мозгом, в результате чего отобранные информационные фрагменты (далеко не все: мы никогда не запоминаем дословно) встраиваются в уже существующие нейронные соединения в качестве новых элементов, которые обязательно должны вступить во взаимодействие с уже существующими. Наконец, эти новые связи, встроены в существующие нейронные сети, приобретают эмоциональный окрас, то есть к новым поступающим данным мы всегда формируем личностное отношение. И только тогда образуется знание (см. подробнее [14]).

деятельность, а совершенно не нужная деятельность по «коллекционированию» хороших отметок. Текст будет являться лишь средством, а речевые умения — только формальным способом достижения совсем другой цели с другой мотивацией. Такие нежелательные сдвиги могут произойти, если нарушена связь мотивационно-ценностных компонентов цели и содержания.

Продолжая рассуждения о взаимосвязи двух рассматриваемых категорий, вновь обратимся к проблеме их «двойственности». «Внешняя» цель (идеальный образ компетенции), обуславливает отбор «нормативного» содержания обучения в рамках определенного уровня и периода. Но как и цель, эта сторона содержания должна быть достаточно гибкой, чтобы обладать способностью расширять свои мотивационные характеристики и побуждать учащегося к отбору содержания для самостоятельной работы с языком (самообучения) в соответствии с персонализированной целью (см. схему 1). Как и в цели, имеющей базовое ядро, в содержании обучения должна присутствовать фундаментальная основа, которой обязаны владеть все учащиеся. Окружающей «периферии» необходимо допускать возможность дифференциации и индивидуализации, что обеспечит прирост мотивационного аспекта. Дифференциация возможна как на самом уроке (за счет заданий), так и с помощью вариативной домашней работы, проектной деятельности, а также курсов по выбору. Во всех этих случаях учащийся оказывается в ситуации, когда он осознает свое реальное влияние на организацию учебного процесса, видит возможности самостоятельного управления содержанием обучения и понимает степень ответственности за принимаемые решения по выбору тех или иных содержательных аспектов.

Так как компоненты содержания обучения обладают разной степенью гибкости, это следует учесть при проектировании учебного процесса. Судя по всему, «процессуальный» компонент (речевые и учебные *действия*) является более стабильным, так как коррелирует с *умениями*, которые представляют собой целевой приоритет (вспомним в этой связи и приоритеты отечественной методики, ориентированной на развитие речевых умений, и опору на умения в дескрипторах «Общеввропейских компетенций...» — *can-do descriptors*). Существуют наборы определенных речевых и коммуникативных действий, которые должны быть освоены на том или ином уровне обучения языку. Однако и здесь возможна некоторая индивидуализация за счет вариативности предлагаемых учащемуся ситуаций и задач. Например, действие по передаче текста может быть реализовано учеником либо в виде пересказа прочитанного другу, либо с точки зрения «свидетеля» данного события и рассказа о нем в компании друзей с последующим обсуждением, либо в виде «полицейского отчета» о произошедшем инциденте и пр. Идеальный компонент содержания следует рассматривать как наиболее гибкий. Полагаем, именно этот компонент открывает большие возможности для индивидуализации и дальнейшей персонализации, то есть полностью самостоятельного отбора предметного содержания при заданном наборе речевых действий. Например, в рамках темы «Защита окружающей среды» такие действия, как высказывание мнения или внесение предложения, могут быть реализованы в условиях персонализированного содержания высказываний: каждый учащийся (или микрогруппа) предлагает свою стратегию повседневного поведения, призванного поддерживать экологическую устойчивость. При этом учащиеся привлекают самостоятельно найденную и проработанную информацию.

«Двойственность» цели и содержания обуславливает использование в процессе обучения двух взаимодействующих групп методов, к которым относятся, с одной стороны, приемы и технологии управляемой организации обучения

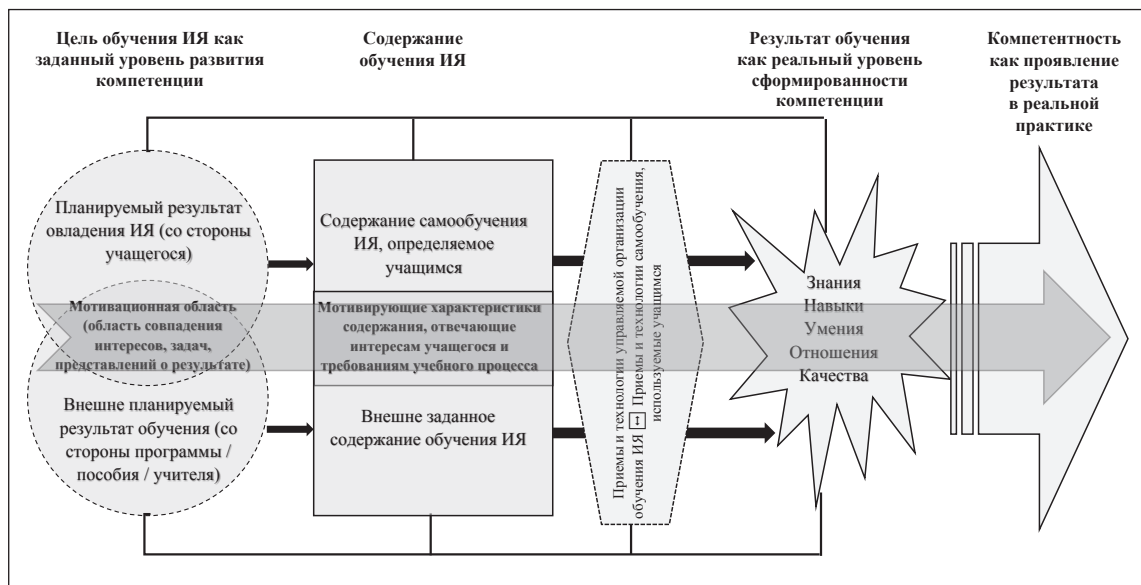
ИЯ (со стороны учителя), а с другой – приемы и технологии самообучения. На наш взгляд, их согласованность усилит мотивационную составляющую цели и позволит опереться на характеристики ее содержания. Как было сказано, это предмет отдельного рассмотрения, который мы лишь упоминаем в данной статье.

Достижение поставленной цели благодаря проработке содержания за счет вариативных методов и средств приводит к получению определенного *результата* обучения, который являет собой реально сформированную на определенном уровне компетенцию, то есть компетенцию, наполненную содержанием в виде знаний, навыков, умений, отношений, качеств и пр. Еще раз подчеркнем необходимость разграничивать понятия «содержание компетенции» и «содержание обучения». Как справедливо отмечала И. Л. Бим, «...получаемый на выходе результат не может полностью совпадать с исходными целями, которые прогнозируют результат лишь с определенной степенью вероятности» [2, с. 154]. В этой связи на схеме результат представлен нами в виде неправильной фигуры (в отличие от цели), на образовании которой повлияли взаимодействующие «внешние» и «внутренние» / субъектные стороны цели, условия обучения, способности учащегося, профессионализм учителя, специфика индивидуальной учебной траектории и пр. Эта «фигура», символизирующая результат, у каждого учащегося будет своя. В ней предполагается наличие единого компетентного «ядра», включающего обязательные для всех знания, навыки и умения, но основное

Рис. 1

Модель взаимосвязи цели, содержания и результатов обучения иностранным языкам

Примечание: размеры и пропорции фигур в данной схеме являются условными и не отражают истинного влияния на учебный процесс



ее (фигуры) пространство занимает «периферия», то есть индивидуальные личностные приращения. Это вызывает необходимость переосмысления форм и способов контроля, в том числе итогового. На наш взгляд, формат ЕГЭ должен не только проверять нормативно заданный элемент компетенции, но и позволять оценить персональные результаты каждого учащегося, что, конечно же, невозможно осуществить лишь на основе стандартизированных тестов. Наконец, *актуализация результата* обучения в реальной коммуникативной практике и среде демонстрирует *компетентность* учащегося. Иначе говоря, компетентность – это *способность к проявлению* в конкретных условиях и конкретной среде сформированной компетенции

(или ее элементов), в то время как сама компетенция — это *развиваемое* в учебном процессе качество, заранее заданное в виде цели.

Итак, в данной статье мы предприняли попытку на теоретическом уровне продемонстрировать взаимосвязь цели, содержания и результатов обучения в условиях современной системы обучения ИЯ. Наш анализ наглядно обобщен в виде схемы-модели (см. рис. 1). Надо полагать, обоснованная нами проблема «двойственности» основных категорий — цели и содержания — нуждается в дальнейшем более детальном анализе в контексте всей системы языкового образования и последующих технологических решениях относительно обновления учебного процесса.

1. **Бим И.Л.** Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов / И.Л. Бим, Л.В. Садова. — М.: ЦСОТ. — 2014.
2. **Бим И.Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М.: Русский язык. — 1977. — 288 с.
3. **Бим И.Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. — М.: Просвещение. — 1988. — 255 с.
4. **Колесников А.А.** Концептуальные и технологические основы профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. — Т. 1 / А.А. Колесников. — М. — 2017. — 93 с.
5. **Колесников А.А.** Овладение учебными действиями целеполагания и планирования при организации самостоятельной работы с иностранным языком // Иностр. языки в школе. — 2019. — № 12. — С. 2–11.
6. **Логвинов И.И.** Дидактика: история и современные проблемы. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. — 205 с.
7. Методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. — Ростов н/Д.: Феникс, — 2017. — 350 с.
8. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. — Обнинск: Титул. — 2010. — 464 с.
9. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М.: ИКАР. — 2010. — 446 с.
10. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. — М.: Кнорус. — 2018. — 390 с.
11. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: организация речевой деятельности / под ред. А.Д. Климентенко. — М.: Педагогика. — 1984. — 143 с.
12. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. — М.: Педагогика. — 1981. — 456 с.
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. — Strasbourg: Council of Europe. — 2018. — URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 24.02.2022)
14. **Grein M.** Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. — Ismaning: Hueber Verlag. — 2013. — 96 S.



Литература

Колесников Андрей Александрович, доктор пед. наук, профессор кафедры германистики и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.
E-mail: kolesnikow@list.ru



**Сведения
об авторе**

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



Аннотация

В настоящей статье анализируется понятие «педагогическая технология», раскрываются его основные характеристики применительно к иноязычному образованию, описываются инвариантные и вариативные компоненты педагогических технологий в обучении иностранным языкам, приводится их классификация. Автор раскрывает основную цель и условия реализации технологического подхода в иноязычном образовании, описывает методические процедуры технологического подхода и требования к их организации в образовательном процессе по иностранному языку.



Abstract

TECHNOLOGICAL APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article analyzes the notion of pedagogical technology, reveals its main characteristics in relation to foreign language education, describes the invariant and variable components of pedagogical technologies in teaching foreign languages, and provides their classification. The author reveals the main goal and conditions for implementation of the technological approach in foreign language education, describes the methodological procedures of the technological approach and the requirements for their organization in the educational process in a foreign language.



Ключевые слова

технологический подход к обучению иностранным языкам, технологизация, педагогическая технология, технология обучения, методика обучения иностранным языкам



Keywords

technological approach to teaching foreign languages, technologization, pedagogical technology, learning technology, methods of foreign language teaching

В современном образовании все чаще поднимается вопрос о необходимости технологизации образовательного процесса, в том числе и в рамках учебного предмета «Иностранный язык». Актуальность технологизации продиктована осознанным отказом от опоры лишь на интуицию и творческие способности учителя в достижении результативности обучения, а также тем, что изменилось понимание содержания его преподавательской деятельности, возросли требования к профессиональным компетенциям педагога.

Термин «технологизация» применительно к образовательной сфере чаще всего употребляется в двух значениях: 1) проектирование, отбор и использование педагогических технологий в образовательном процессе; 2) обеспечение образовательного процесса высокотехнологичным оснащением. В настоящей статье мы будем опираться на первое значение данного термина.

Идея технологизации обучения является далеко не новой в педагогике. Еще Я.А. Коменский выступал в защиту технологизации обучения. Он призывал к тому, чтобы обучение стало механическим (т.е. технологическим). Великий педагог писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели» [4, с. 163].

Технологизация тесно связана с понятием «технология», которое до сих пор не получило однозначного толкования в методической науке. Остановимся подробнее на его рассмотрении с целью раскрытия сути технологического подхода к обучению иностранным языкам.

Понятие «технология» (с греческого языка — наука об искусстве, *techne* — искусство, мастерство, умение; *logos* — слово, учение) изначально употреблялось в производственной сфере, а затем пришло и в педагогику.

В самом общем смысле понятие «**педагогическая технология**» используется для обозначения системы обучающих действий, направленных на достижение поставленных на уроке целей за минимально короткий промежуток времени и с наибольшей эффективностью, осуществляемых в соответствии с определенной логикой и принципами и достаточно легко воспроизводимых любым педагогом, подготовленным к такой работе [9, с. 257].

Рассматриваемый термин получил широкое хождение в научной литературе только в связи с развитием программированного обучения. Первоначально он использовался для обозначения обучения с применением технических средств. В 50-е гг. прошлого столетия термин «педагогическая технология» получил расширенное толкование и стал употребляться для обозначения рационально организованного обучения и воспитания в целом. В понятие «педагогическая технология» стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием образовательного процесса, повышением эффективности и качества его организации.

В настоящее время педагогические технологии называют своеобразной четвертой революцией в образовании, которой предшествовали не менее значимые события в дидактике: создание школ, использование в обучении письменного слова, изобретение печати и др.

К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли и др. Отечественная теория и практика осуществления технологического подхода к обучению отражены в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

Педагогическая технология представляет собой строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Она позволяет получить продукт заданного количества и качества в соответствии с запланированными затратами времени, сил и средств. Системообразующим фактором ее конструирования является таксономия конечной и промежуточных целей, образующих основу управления деятельностью учащихся в рамках реализации той или иной технологии и довольно жестко определяющих систему способов и средств управления учебной деятельностью школьника.

Педагогическая технология может включать в себя другие специализированные технологии, распространенные в иных областях науки и практики: информационные технологии, промышленные (индустриальные), электронные, полиграфические и пр.

Технология обучения – понятие близкое, но не тождественное педагогической технологии. Она выявляет принципы и способы оптимизации образовательного процесса, включающие разработку и использование приемов и средств обучения и раскрывает путь овладения конкретным учебным материалом в рамках определенного предмета. Другими словами, технологии обучения – одна из составляющих педагогических технологий.

Важным моментом в современной педагогической науке является разграничение понятий «технология обучения» и «методика обучения».

Г.К. Селевко в работе «Современные образовательные технологии» говорит о том, что разница между понятиями «технология» и «методика» «заключается в расстановке акцентов» [6, с. 15].

Методика обучения – это целостная система проектирования и организации процесса обучения, основанная на определенной дидактической теории, а также совокупность методических рекомендаций, эффективность которых во многом зависит от мастерства и творчества учителя [2, с. 247].

Методика необходима для более глубокого осмысления содержания образования, приемов и способов изучения материала. Она предполагает более тщательную теоретическую разработку, а потом уже практическую реализацию, которая требует от преподавателя высокого уровня развития теоретико-методологической и технологической культуры. Предмет и задачи этой системы значительно шире, чем у технологии. Методика обладает содержательной, качественной и вариативной стороной, что при современном подходе к образованию чрезвычайно важно, и в большей степени раскрывает систему деятельности педагога на уроке. Она, в отличие от педагогической технологии, имеет мягкий, рекомендательный характер.

Педагогическая технология, в свою очередь, наделена алгоритмичностью и нацеленностью на определенный результат. Технология, в противовес методике обучения, наряду с деятельностью педагога подробно описывает деятельность самих учащихся. Она более жестко предписывает определенную последовательность действий обучающихся и учителя, отступление от которой может препятствовать достижению запланированных результатов.

Называя методику обучения технологией, исследователи сводят методику до рецептурного уровня. Понятие «методика» вмещает больший объем содержания по сравнению с технологией. Она отражает не только процедурный аспект деятельности учителя, но и характер взаимоотношений участников образовательного процесса, их ролевые функции, содержание мотивации субъектов, степень оказываемого влияния друг на друга в процессе достижения поставленных целей и задач образовательной деятельности.

Взаимоотношения между методикой и технологией можно рассматривать как взаимоотношения между описанием, анализом маршрута следования к цели и установлением конкретных шагов ее достижения в процессе педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

При этом следует отметить, что не всегда возможно маршрут следования к цели представить в виде конкретных шагов или, по-другому, методику как технологию обучения.

Методика – это в определенном роде искусство, которое посредством научной обработки, обобщений, разработки неких правил и алгоритмов может стать технологией. В данной связи уместно вспомнить следующую цитату известного отечественного педагога В.П. Беспалько: «Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией все заканчивается, чтобы затем все началось сначала» [3, с. 5].

В наши дни в педагогической науке произошла также дифференциация двух составляющих содержания рассматриваемого термина: технологии обучения (Technology of Teaching) и технологии в обучении (Technology in Teaching). С помощью первого термина обозначают приемы научной организации труда учителя, с помощью которых наилучшим образом достигаются поставленные цели обучения, а с помощью второго – использование в образовательном процессе технических средств обучения [1].

В научном плане термин «методика обучения иностранному языку» в основном употребляется в трех значениях и обозначает разные по содержанию понятия [9, с. 97]:

1. Методика как педагогическая наука, имеющая характеристики, присущие любой науке: объект и предмет исследования, категориальный аппарат, методы исследования и др.
2. Методика как учебный предмет в педагогических учебных заведениях, который обеспечивает теоретическую и практическую подготовку студентов к эффективной профессионально-педагогической деятельности по преподаванию иностранного языка.
3. Методика как совокупность форм, методов и приемов работы учителя иностранного языка.

Наибольшую сложность для понимания представляет разграничение понятий «методика обучения иностранному языку» в третьем из приведенных выше значений и «технология обучения иностранному языку».

Методика обучения иностранному языку как совокупность форм, методов и приемов работы выступает организующим началом профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка. Она зачастую отражает опыт отдельного человека; в результате распространения и обобщения этот опыт приобретает большую известность и широко применяется.

Методика обучения иностранному языку в рассматриваемом значении выступает как совокупность рекомендаций и правил, следуя которым учитель может добиться более высоких результатов своей образовательной деятельности. Она базируется на научных достижениях современной методической науки в области иноязычного образования, но не гарантирует точного повторения результатов обучения, достигнутых ее разработчиком.

Важнейшими характеристиками технологий обучения иностранным языкам являются:

- а) результативность (высокий уровень достижения практической цели в овладении иностранным языком каждым учащимся, коэффициент усвоения языкового и речевого материала должен быть не ниже 0,7);
- б) экономичность (за единицу времени усваивается большой объем языкового и речевого материала при наименьшей затрате усилий на овладение им);
- в) эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления);
- г) высокая мотивированность в овладении иноязычной речевой деятельностью;
- д) воспроизводимость (возможность повторения образовательного результата в других однотипных образовательных учреждениях и другими субъектами).

Технология обучения иностранным языкам гарантирует любому учителю, независимо от уровня его профессионального мастерства, достижение высоких результатов образовательной деятельности при четко заданных цели и условиях обучения.

Таким образом, основными отличиями технологии обучения иностранным языкам от методики обучения иностранным языкам как совокупности форм, методов и приемов работы выступают: 1) системность и диагностичность практических целей обучения иностранному языку; 2) заданность конечного результата овладения иноязычным языковым и речевым материалом; 3) алгоритмичность и четко регламентированная последовательность учебных действий учителя и учащихся в образовательном процессе по иностранному языку.

Следует особо подчеркнуть, что технологии обучения иностранным языкам не исключают мастерство и творчество учителя. Такие технологии в практической деятельности педагога-мастера дают значительно больший положительный результат, нежели в деятельности начинающего учителя иностранного языка. Как отмечает Г.К. Селевко, «одна и та же технология может осуществляться различными исполнителями более или менее добросовестно, точно по инструкции или творчески. В этом исполнении неизбежно присутствует личностная компонента мастера, определенная специфика, но определяющей является компонента, характеризующая закономерности усвоения материала, состав и последовательность действий учащихся» [6, с. 17].

Содержание каждой технологии обучения иностранным языкам определяется не только нуждами и логикой учебного предмета «Иностранный язык», но и системой нужд и целей учащегося в осуществлении им необходимой познавательной и иноязычной речевой деятельности, его стремлением к коммуникации на неродном языке или обособлению, к самостоятельности, его желанием самоопределиться, найти понимание, повысить свой статус и прочее.

Любая технология обучения иностранным языкам ориентирована на: 1) достижение положительных результатов в овладении иностранным языком каждым учащимся, независимо от уровня его языковых и речевых способностей; 2) развитие у обучающихся коммуникативно-познавательных мотивов к иноязычной речевой деятельности; 3) раскрытие творческого потенциала каждого ученика в процессе иноязычной речевой практики; 4) актуализацию жизненного опыта учащихся и его использование в решении тех или иных учебных и коммуникативных задач на уроке иностранного языка; 5) повышение уровня самостоятельности в принятии решений в различных коммуникативных ситуациях иноязычного общения.

Роль методики обучения иностранным языкам на разных уровнях в развитии педагогических технологий представим в системе следующих задач (Табл. 1):

Уровни методики обучения иностранным языкам	Система задач
Методика обучения иностранным языкам как наука	1. Разработка классификаций педагогических технологий в обучении иностранным языкам. 2. Создание новых педагогических технологий в обучении иностранным языкам в ходе опытно-экспериментальной работы. 3. Описание и разработка положений технологического подхода в иноязычном образовании, определение его места в системе других подходов к обучению иностранным языкам.
Методика обучения иностранным языкам как учебная дисциплина	1. Ознакомление учителей с педагогическими технологиями в обучении иностранному языку. 2. Обучение учителя отбору педагогических технологий в соответствии с потребностями и нуждами обучающихся, целями и задачами на уроке иностранного языка. 3. Наблюдение за ходом реализации педагогических технологий в обучении иностранным языкам. 4. Коррекция профессионально-методической деятельности учителя при реализации педагогических технологий на уроках иностранного языка.
Методика обучения иностранным языкам как совокупность форм, методов и приемов обучения иностранным языкам	1. Совершенствование технологической культуры учителя иностранного языка. 2. Развитие технологической компетенции учителя иностранного языка. 3. Обобщение и распространение индивидуального профессионально-практического опыта учителей-новаторов, закладывающего основу появления новых педагогических технологий в обучении иностранным языкам.

Исходя из понимания термина «педагогическая технология» и задач методической науки в аспекте технологизации образовательного процесса по иностранному языку, можно так определить основную цель реализации технологического подхода в иноязычном образовании: четкая фиксация задач обучения иностранному языку для разработки продуманной последовательности методических шагов (алгоритмов), обеспечивающих гарантированную результативность образовательного процесса в заданных условиях.

Идеи технологического подхода берут свое начало в работах известных зарубежных и отечественных педагогов (Л. Андерсон, В.П. Беспалько, Б. Блум, Т. Гилберт, М.В. Кларин, А.С. Макаренко, Р. Мейджер, П. Митчелл, Ф. Персиваль, Т. Сакамото, Г.К. Селевко, Б. Скиннер, В.А. Сластенин, С. Сполдинг, В. Хаг и др.).

Например, рассматривая педагогические операции как составляющие технологии воспитательного процесса, А.С. Макаренко отмечал: «Идеально проведенной операцией будет считаться такая, при которой цели достигаются в наиболее оптимальном виде» [5, с. 122].

Определяющим аспектом технологического подхода к обучению иностранному языку выступает ориентация на результат (outcome-based education). Как отмечает С.И. Смирнов, любой процесс получает статус технологии только тогда, когда он заранее спрогнозирован, определены конечные свойства продукта и средства для его получения [7].

Немаловажное значение при реализации технологического подхода к изучению иностранного языка имеет система промежуточных методических задач обучения, которая в итоге определяет алгоритмы и этапы реализации педагогических технологий. Данная система раскрывается в привычных нам универсальных учебных действиях (УУД), личностных, регулятивных, познавательных

Табл. 1

Задачи методики обучения иностранным языкам на разных уровнях в аспекте технологизации образовательного процесса по иностранному языку

и коммуникативных, а также в речевых навыках и умениях, составляющих содержание субкомпонентов коммуникативной компетенции (лингвистического, социокультурного, социального, компенсаторного, стратегического, дискурсивного и др).

Отметим, что при реализации технологического подхода эта система выступает лишь базисом формирования способностей и качеств личности и не рассматривается как конечный результат иноязычного образования.

В данном отношении идеи технологического подхода перекликаются с концепцией коммуникативного иноязычного образования Е. И. Пассова, в которой конечной целью иноязычного образования выступает личность духовная (*homo moralis*) с определенной системой духовно-нравственных ценностей, способная к эффективному и равноправному диалогу культур [8].

Таким образом, технологический подход в обучении иностранным языкам – это проектирование образовательного процесса на основе упорядочивания целей и задач обучения, с одной стороны, и реализация особой методической системы, предполагающей четкую постановку учебных задач и последовательную (поэтапную) процедуру их достижения и оценки на основе методических алгоритмов, с другой стороны.

Технологический подход к обучению иностранным языкам реализуется в образовательном процессе по иностранному языку при соблюдении определенной совокупности условий обучения, к которым можно отнести наличие ориентации иноязычного образования:

- личностной, предполагающей использование педагогических технологий в обучении иностранным языкам, отвечающих индивидуальным и возрастным особенностям обучающихся, их насущным потребностям и интересам;
- деятельностной, обеспечивающей формирование базовых способностей и качеств поликультурной языковой личности у школьника посредством иноязычной речевой деятельности на уроке;
- коммуникативной, предполагающей раскрытие функционала речевого и языкового материала в учебно-речевых ситуациях, приближенных к естественным условиям межкультурного взаимодействия;
- межкультурной, реализующей идеи компаративности родной и изучаемых культур в образовательном процессе по иностранному языку;
- когнитивной, обеспечивающей одновременное, равномерное и поступательное развитие всех высших психических функций ребенка (мышления, памяти, внимания, воли и воображения);
- эмоциональной, направленной на идентификацию, понимание и управление своими эмоциями и эмоциями своего собеседника в процессе диалога культур;
- информационной, обязывающей создавать информационно-образовательную среду, отвечающую современному уровню развития информационных технологий.

В качестве ключевых методических процедур, реализующих технологический подход к обучению иностранным языкам, можно выделить: 1) постановку целей и задач, их максимальную конкретизацию; 2) отбор языкового и речевого материала в соответствии с планируемыми личностными, надпредметными и предметными результатами иноязычного образования на том или ином образовательном уровне; 3) проектирование четких поэтапных алгоритмов методических действий, направленных на достижение результатов

иноязычного образования; 4) оценку текущих результатов и коррекцию методических ошибок; 5) итоговую оценку достигнутых личностных, предметных и предметных результатов в ходе учебной и иноязычной речевой деятельности обучающихся.

Технологический подход к обучению иностранным языкам реализуется в образовательном процессе по иностранному языку при соблюдении следующих требований:

1. Наличие четко заданной цели и способов диагностики ее достижения.
2. Разворачивание поставленной цели в разветвленной системе учебных коммуникативных задач.
3. Наличие жесткой и логической последовательности методических шагов в достижении планируемых образовательных результатов.
4. Описание границ отступления от единообразных правил, лежащих в основе той или иной педагогической технологии.
5. Раскрытие способов и характера взаимодействия всех участников образовательного процесса по иностранному языку на разных этапах реализации педагогической технологии.
6. Постоянная мотивационная поддержка учебно-коммуникативной деятельности обучающихся на каждом из этапов педагогической технологии.
7. Осознание и принятие целей и задач учебно-коммуникативной деятельности обучающимися.
8. Текущая и итоговая диагностика промежуточных и конечных продуктов образовательной деятельности обучающихся в ходе реализации педагогических технологий.

В рамках технологического подхода к обучению иностранному языку любая педагогическая технология рассматривается в единстве инвариантных и вариативных компонентов.

К инвариантным компонентам педагогической технологии относятся: 1) целеполагание; 2) поэтапный алгоритм действий учителя и учащихся; 3) описание способа и характера взаимодействия субъектов образовательного процесса; 4) текущая и итоговая диагностика достижения поставленных учебно-коммуникативных цели и задач; 5) коррекция.

К вариативным компонентам педагогической технологии можно отнести:

- 1) продолжительность по времени; 2) направленность на формирование различных речевых навыков и умений в любом виде речевой деятельности; 3) формы организации взаимодействия субъектов образовательного процесса; 4) степень и характер управления образовательным процессом со стороны учителя иностранного языка; 5) выбор способов и средств обучения; 6) уровень самостоятельности и автономности учащихся в достижении планируемых результатов и др.

Разработка и внедрение педагогической технологии в обучении иностранным языкам как результат реализации технологического подхода требует детальной проработки всех ее инвариантных и вариативных компонентов.

В содержании современной методической науки можно выделить следующие группы педагогических технологий по доминирующим целям в иноязычном образовании:

1. **Речедетельностные** — направленные на развитие речевых умений в говорении, чтении, письменной речи и аудировании.

2. **Инструментальные** — предполагающие формирование и совершенствование речевых навыков (фонетических, лексических, грамматических, орфографических, техники чтения).
3. **Культуросообразные** — нацеленные на овладение учащимися страноведческим и лингвострановедческим материалом, включаемым в содержание иноязычного образования.
4. **Речемыслительные** — развивающие высшие психические функции ребенка в процессе организации образовательного процесса по иностранному языку (технология развития критического мышления, эмотивная технология и др.).
5. **Проблемно-ориентированные** — направленные на решение какой-либо проблемы практического или научного плана средствами иностранного языка (технология проблемного обучения, проектная технология, метод ситуационного анализа и др.).
6. **Интерактивные** — ориентированные на диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется активное межличностное взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса по иностранному языку (обучение в сотрудничестве, игровые технологии, проведение дискуссии и др.).
7. **Информационно-коммуникационные** — предполагающие использование разнообразных информационных каналов и программных средств создания, сбора, хранения, передачи, обработки, использования информации на иностранном языке (социальные сети Facebook, Instagram, TikTok; обучающие тренажеры Quizlet, Kahoot, LearningApps, видеохостинги YouTube, Rutube).
8. **Контрольно-оценочные** — контролирующие и диагностирующие речевые навыки и умения, УУД у учащихся на разных образовательных уровнях (оценка языкового портфеля, функциональной грамотности учащихся и др.).

Кроме того, в методической науке четко прослеживается наличие авторских педагогических технологий, которые реализуют определенную научно-методическую концепцию, например технологии начального развивающего иноязычного образования (З.Н. Никитенко), коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пассов) и др. Они направлены на комплексное решение задач иноязычного образования.

В заключение отметим, что идеи технологизации образовательного процесса по иностранному языку и, соответственно, технологический подход приобретают большую актуальность при дистанционной и смешанной формах обучения, реализация которых в условиях отсутствия/ограничения живого общения требует четкого планирования результата образовательной деятельности и продуманных алгоритмов (шагов) его достижения.

Войдя в методологический состав лингводидактики, технологический подход позволяет подойти к разработке и внедрению педагогических технологий более осознанно, с четкой постановкой целей и задач, с глубокой оценкой деятельности субъектов образовательного процесса, с продуманным отбором способов и средств достижения гарантированного результата образовательной деятельности по иностранному языку.



Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд.-во ИКАР. – 2009. – 448 с.
2. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития/В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий. – 2012. – 608 с.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии/В. П. Беспалько. – М.: Педагогика. – 1989. – 192 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – Т. 1/Я. А. Коменский. – М.: Педагогика. – 1982. – 656 с.
5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. – Т. 1/А. С. Макаренко. – М.: Педагогика. – 1983. – 368 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие/Г. К. Селевко. – М.: Народное образование. – 1998. – 256 с.
7. Смирнов С. И. Технологии в образовании/С. И. Смирнов // Высшее образование в России. – № 1. – 1999. – С. 109–112.
8. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур/Е. И. Пассов. – М.: Просвещение. – 2000. – 159 с.
9. Чернышов С. В., Шамов А. Н. Теория и методика обучения иностранным языкам/С. В. Чернышов, А. Н. Шамов. – М.: КНОРУС. – 2021. – 442 с.

Чернышов Сергей Викторович, кандидат пед. наук, доцент кафедры преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: Chernish25@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

СОЗДАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОРПУСА УЧЕБНИКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

В статье рассматриваются основные принципы построения корпуса ранжированных текстов учебников английского языка. Корпус текстов — это компьютерная коллекция текстов, представляющих письменную или устную речь разных сфер функционирования и тематики. Лингвистический корпус состоит из текстов, отобранных из входящих в федеральный перечень школьных учебников российских издательств. Каждый текст находится внутри отдельного документа с присвоенным кодом, включающим в себя: язык, предмет, класс, год обучения, сведения об авторах учебника, номер текста, сферу функционирования, тематику текста, количество словоупотреблений и год издания учебника. На сегодняшний день объем корпуса учебников английского языка составляет 890 текстов и 100 400 словоупотреблений.

Благодарность: Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета



Abstract

A LINGUISTIC CORPUS OF ENGLISH TEXTBOOKS CREATION

The article examines the basic principles of building a corpus of ranked texts included in English textbooks. The corpus is a computer collection of the texts representing written or oral speech of various domains and topics. Our linguistic corpus contains texts selected from school textbooks of Russian publishers included in the federal list. Each text is located inside a separate document with an assigned code, including: language, subject, grade, year of study, information about its authors, text number, domain, topic, number of word usage and year of publication. To date, the volume of the corpus is 890 texts and 100 400 word usage.

Gratitude: The work was carried out at the expense of the Strategic Academic Leadership Program of Kazan (Volga Region) Federal University.



Ключевые слова

текст, учебник, английский язык, корпус, корпус-менеджер, метаразметка, словоупотребление



Keywords

text, textbook, English, corpus, corpus manager, metatag, word usage

ВВЕДЕНИЕ

С развитием информационных технологий инструментарий лингвистов увеличился многократно [1]. Об этом свидетельствуют различные языковые национальные корпуса, созданные как для научных исследований, так и для обучения языку [8].

Понятие «корпус» (в его лингвистическом значении) появилось впервые в конце доэлектронной эпохи (1948–1958 гг.) [13], тогда им считалось отдельное

литературное произведение либо текст религиозной направленности одного автора, к которому вручную составлялся конкорданс (то есть алфавитный список всех употреблений конкретного слова в корпусе), формируемый в основном для религиозных, лексикографических и литературоведческих исследований [13].

Сегодня под понятием лингвистический корпус текстов понимается большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач [7]. «Лингвистический корпус — это массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку, жанру, времени создания текста, автору и т.п.) и снабженных поисковой системой» [13, с. 15]. Текстовый корпус — это «компьютерная коллекция естественных текстов, представляющих письменную или устную речь разных вариантов, функциональных стилей и типов» [17, с. 101].

По мнению академика В.А. Плунгяна, «корпус — это не только мощный инструмент исследования языка, но и новая идеология, ориентирующая исследователя на текст как главный объект теоретической рефлексии» [11, с. 21].

В качестве характерных черт современного корпуса называют большие размеры (десятки миллионов словоупотреблений), машиночитаемый формат, репрезентативность, разнообразие языка [3] и систему поиска (корпус-менеджер).

Корпус-менеджер — специальная программа, предоставляющая удобный доступ к базе данных корпуса [5]. Это поисковая система, похожая на ту, которую мы обычно используем для поиска информации в интернете. Отличие корпус-менеджера от классической поисковой системы состоит в том, что данный корпус может осуществлять поиск по заданным лингвистическим параметрам, а не только по простому хождению слова (словоформы) [7].

Соответствующая метаразметка (или метаописание) является параметром поискового аппарата корпуса. Метаразметка — это приписывание входящим в корпус текстам различных признаков, таких как информация об авторе; язык, его территориальные и социальные варианты; тематика; количество словоупотреблений; стилевые и жанровые особенности и др. [9]. Она необходима для того, чтобы исследователь, пользующийся корпусом, имел возможность делать произвольные выборки текстов или их фрагментов с заданными параметрами, например учебные тексты; тексты, написанные только авторами-женщинами; тексты автобиографий, проповедей и т.п. Подобная дифференциация при разнородности и объемах современных корпусов абсолютно необходима для исследователей, поскольку она позволяет работать не только с корпусом в целом, но и с особо значимыми для целей исследования фрагментами или подмассивами текстов. Более того, подобное метаописание дает возможность устанавливать статистически достоверные корреляции между метатекстовыми параметрами и языковыми особенностями текста [12].

Сегодня активно реализуются корпусные проекты на разных языках, различных масштабах, отличающиеся по структуре и содержанию, типам метаразметки, хронологическому порядку и т.п. [11].

Среди современных лингвистических корпусов наиболее известны Британский национальный корпус (British National Corpus)¹ объемом более 100 млн словоупотреблений, Корпус Берлинской Бранденбургской академии наук (DWDS Corpus)², Корпус французского языка (Corpus de Référence du Français parlé)³ и др. [2].

¹ <https://www.english-corpora.org/bnc/>

² http://www.dwds.de/pages/pages_textba/dwds_text_ba.htm

³ <http://sites.univprovence.fr/delic/corpus/index.html>

⁴ <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 24.02.2022)

Существует также несколько разновидностей лингвистических корпусов русского языка. Один из них – Национальный корпус русского языка (НКРЯ)⁴ общим объемом свыше 1 млрд слов. В него входят все типы письменных и устных текстов, представленных в русском языке. Используются три типа метаразметки: метатекстовая характеризует текст в целом, например, объем корпуса, жанровые особенности и т.п.; морфологический и семантический типы метаразметки описывают отдельные слова текстов корпуса. НКРЯ предназначен как для научных исследований лексики и грамматики языка, так и для предоставления всевозможных справок, относящихся к указанным областям (лексике, грамматике, истории языка) [15].

Цель нашего исследования – рассмотреть основные принципы построения лингвистического корпуса ранжированных текстов учебников английского языка в целях его практического применения при обучении английскому языку.

Предметом исследования являются тексты, отобранные из входящих в федеральный перечень академических школьных учебников английского языка российских издательств.

Лингвистический корпус – это, прежде всего, инструмент, предназначенный для обеспечения научных исследований. С опорой на «корпусные данные» может быть организована работа практически с любым явлением, имеющим языковое воплощение, – грамматическим, лексическим, литературным, лингвокультурным, историческим и т.д.» [10, с. 99].

Так, научно-исследовательская лаборатория (НИЛ) «Текстовая аналитика» Казанского федерального университета⁵ (руководитель проекта – Солнышкина Марина Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков КФУ) ставит своей целью «разработать автоматизированную модель успешного чтения, предлагающую возможность подбора идеального текста для любого читателя» [12, с. 137]. Одна из основных задач – «создать корпус ранжированных текстов, адресованных различным категориям читателей» [12, с. 138].

⁵ <https://kpfu.ru/philology-culture/struktura-instituta/otdelenie-russkoi-i-zarubezhnoj-filologii-imeni-kafedra-inostrannyh-vozikov-nil-39intellektualnye-tehnologii-upravleniya> (дата обращения: 24.02.2022)

МЕТОДОЛОГИЯ

Лингвистический корпус учебников английского языка можно отнести также и к разряду педагогических [5], поскольку он основывается на языке, используемом в учебном процессе, и включает в себя, как правило, академические учебники и учебные пособия.

В процессе построения корпуса учебников английского языка мы старались придерживаться таких содержательных принципов построения корпуса, как системность, соответствие проблемной области и структурной направленности [9]. Авторами также учитывались и конструирующие принципы: жанровой обусловленности, репрезентативности, аутентичности, анализируемости [5].

Данный лингвистический корпус состоит из учебных текстов, отобранных из учебников английского языка российских издательств («Просвещение», «Дрофа», «Русское слово», «Титул»). Они входят в федеральный перечень учебников, допущенных к использованию организациями, осуществляющими образовательную деятельность, а также из текстов, входящих в материалы для подготовки ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку.

РЕЗУЛЬТАТЫ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результатом данной работы стал лингвистический корпус учебников английского языка (см. табл. 1).

На основе материалов корпуса все тексты распределены по сфере функционирования (обиходно-бытовая, официально-деловая, публицистика, реклама, учебно-научная и др.) и тематике (природа, образование, путешествия, спорт, транспорт, частная жизнь и т.д.).

Для корпуса учебников английского языка предложена достаточно простая система метаразметки, доступная не только для специалистов по корпусной лингвистике, но и для рядового, еще недостаточно опытного пользователя. Данный тип метаразметки, который позволит проводить детальный поиск в корпусах, будет отражаться в интерфейсе: язык, предмет, класс, год обучения, сведения об авторах учебника, номер текста, объем текста (в количестве словоупотреблений), сложность текста (по Флешу – Кинкейду), сфера функционирования/тематика текста, год издания учебника.

Каждый текст находится внутри отдельного документа с присвоенным кодом или тегом. Например: **E_E_5_4_VerEb_2014** (5 класс, кол-во словоупотреблений – 4991)⁶, **E_E_10_9_BiBa_2009** (10 класс, кол-во словоупотреблений – 13048)⁷, **E_E_5_6_DeZha_2006** (6 класс, кол-во словоупотреблений – 2665)⁸

Пример текста №7 из учебника авторов М.З. Биболетовой, Е.Е. Бабушис, Н.Д. Снежко Enjoy English для 10-го класса: «...David had brought me to Onslow Gardens to meet his only living relative, explaining that she was a bit dippy and rather bohemian. Expecting a sweet old thing in a chaotic flat full of cats, I'd dressed accordingly. Stripy socks, baggy canvas trousers and a patchwork jumper had been the order of the day, and I'd bounced up the steps to find a very grand old lady in grey flannel trousers and a black polo neck, opening the door to the largest London house I'd ever seen...»⁹

Этот текст имеет следующую метаразметку: **E_E_10_9_BiBa_7_350_12,89_Pers_PrivL_2014**. Расшифровка данной метаразметки представлена в табл. 2.

Параметр сложности текстов рассчитывается с помощью онлайн-инструмента лексического профилирования Text Inspector¹⁰.

Табл. 1

Объем лингвистического корпуса учебников английского языка

Корпус	Корпус учебников английского языка
Количество текстов	890
Количество словоупотреблений	100 400

⁶ Английский язык 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч./М.В. Вербицкая, Б. Зббс, Э. Уорелл и др./под ред. проф. М.В. Вербицкой. – М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2013. – 104 с.

⁷ Английский с удовольствием/Enjoy English: учебник для 10 классов общеобразовательных учреждений/М.З. Биболетова, Е.Е. Бабушис, Н.Д. Снежко – Титул, 2-е изд., испр., 2009. – 215 с.

⁸ New Millennium English: учебник англ. яз. для 6 кл. общеобраз. уч-режд./Н.Н. Деревянко, С.В. Жаворонкова, Л.В. Козятинская и др. – Обнинск: Титул, 2006. – 160 с.

⁹ Английский с удовольствием/Enjoy English: учебник для 10 классов общеобразовательных учреждений./Биболетова М.З., Бабушис Е.Е., Снежко Н.Д. – Из-во: Титул, 2-е изд., испр., 2009. – 215 с.

¹⁰ <https://textinspector.com/>

№	Зона	Пример
1	Язык	E (English)
2	Предмет	E (English)
3	Класс	10
4	Год обучения	9
5	Первые две буквы авторов	BiBa (Биболетова, Бабушис)
6	Номер текста в источнике	7
7	Количество словоупотреблений	350
8	Сложность	12.89
9	Сфера функционирования	Pers (обиходно-бытовая)
10	Тематика	PrivL (Private life/частная жизнь)
11	Год создания учебника	2014

Табл. 2

Пример метаразметки текста №7 из учебника Enjoy English 10-й класс

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ КОРПУСА

В педагогических целях не всегда достаточным является использование уже существующих электронных коллекций текстов, виртуальных библиотек, каталогов учебников и других образовательных ресурсов. Тексты в них не систематизированы и не имеют лингвистической аннотации (метаописания). Возникает потребность в структурированных и аннотированных лингвистических корпусах.

Корпус в значительной степени облегчает работу учителя, он дает возможность опустить самый трудоемкий этап — поиск и выборку текстов [9]. Например, учителю необходимо подготовить ученика к языковому конкурсу или олимпиаде. Известно, что конкурсные/олимпиадные задания — это всегда задания повышенного уровня. Система работы по подготовке требует много времени и усилий как со стороны педагога, так и со стороны ученика. Учитель, сформулировавший свой запрос в соответствии с конкретными целями и задачами, используя поисковик, в считанные секунды получит тексты на заданную тему, нужного уровня сложности и читабельности из тех учебников, которые могут быть использованы при подготовке. Например, тема Travelling является одной из основных тем в учебнике всех линеек. В нашем корпусе представлены тексты по данной тематике любой заданной сложности. Например: «...South Africa is a beautiful country. If you come to visit one day, you must go on safari! At the Kruger National Park you can see the Big Five everywhere (that means lions, rhinos, elephants, leopards and buffalo). You mustn't forget your camera! Surfing is also really popular, and there are some great beaches in Cape Town. If you go there you must visit Table Mountain. You can go up in the cable car if you don't want to hike!»¹¹ (отрывок текста из учебника Ю.А. Комаровой, И.В. Ларионовой с индексом удобочитаемости 5.34 и метаразмечкой **E_E_7_6_KoLa_9_215_5.34_Ac_Trav_2014**).

Задавая соответствующие параметры, учитель может найти более сложные тексты на заданную тему из учебников других линеек, нацеливая учащихся на постепенное погружение в усложненный учебный материал. Приведем несколько примеров.

«...Canada has a population of over 30 million, about 80% of which live in the south. About three quarters of Canada's population live in towns and cities. Canada's largest metropolitan areas are Toronto, Montreal, Vancouver and Ottawa. The French were the first to settle in the country in large numbers during the 17th and early 18th centuries...»¹² (отрывок текста из учебника О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой для 8-го класса с индексом сложности 9.34 и со следующей метаразмечкой: **E_E_8_7_AfMi_9_308_9.30_Ac_Trav_2014**).

«...Stratford is a market town a little to the south of Birmingham. It is most famous for being the birthplace of William Shakespeare. Every year Stratford is visited by over two million tourists...»¹³ (отрывок текста из учебника для 8-го класса С.Г. Тер-Минасовой, Л.М. Узуновой с индексом сложности 9.82 и метаразмечкой **E_E_8_7_TeUz_15_349_9.82_Ac_Trav_2015**).

«...Not far from the tourist attractions of Trafalgar Square and Piccadilly Circus is Soho. The district has an exotic atmosphere with many alternative bars and cafes. It is also the centre of the UK music industry, so it's a good place to go shopping for CDs...»¹⁴ (отрывок из текста учебника для 8-го класса авторов М.В. Вербицкой, С. Маккинли, Б. Хастингс и др. с индексом сложности по Флешу — Кинкейду 10.96 и метаразмечкой **E_E_8_7_VeMi_22_298_10.96_Ac_Trav_2017**).

Иногда не всем школьникам, в силу отсутствия или слабого развития учебных и познавательных интересов, удастся вникнуть в материал, выучить

¹¹ «Английский язык» для 7 классов общеобразовательных организаций / Комарова Ю.А., Ларионова И.В. — М.: Русское слово, 2021. — С. 106

¹² English. Student's book: Учебник для 8 класса школ с углубленным изучением английского языка, гимназий, лицеев. 3-е издание / Афанасьева О.В., Михеева И.В. — Из-во: Просвещение, 2017. — 306 с.

¹³ «Английский язык» для 8 классов общеобразовательных организаций. Часть 1 / Тер-Минасова С.Г., Узунова Л.М., Кутыгина О.Г., Ясинская Ю.С. — Из-во: Академкнига, 2017. — 198 с.

¹⁴ Английский язык. «Forward». Учебник для 8 классов общеобразовательных учреждений / Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б., Миндрол О.С. / под ред. Вербицкой М.В. — Изд-во ВЕНТАНА-ГРАФ, 2019. — 194 с.

или запомнить ключевые моменты. Как помочь таким ученикам? Что необходимо сделать учителю? Учителю нужно зайти на платформу, выбрать тексты с более низким уровнем сложности и читабельности из учебника английского языка любого автора и извлечь их.

Например, учащиеся, занимаясь по учебнику Enjoy English авторов М.З. Биболетовой, Е.Е. Бабушис, в 6-м классе проходят тему Animals: «...The Siberian Tiger is the largest cat species on the Earth. Almost all wild Siberian Tigers live in the forests of the Sikhote-Alin mountain range east of the Amur River in the southeastern region of Russia. It is a huge and powerful animal that can grow up to three metres in length and weigh up to as much as 300 kg. It has a long thick striped coat that keeps it warm in the winter and also helps it camouflage itself...»¹⁵ (**E_E_6_5_BiBa_27_280_8.67_Ac_An_2014**).

Для индивидуальной работы с отстающими учениками учителю можно предложить тексты по данной теме, но с минимизированной сложностью. Например, тексты из учебника авторов О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой для 6-го класса **E_E_6_5_AfMi_16_302_7.45_Ac_An_2015**: «...The big red kangaroo and the grey kangaroo may be as tall as a grown up man. Some kangaroos are about the size of a large dog. The smallest kangaroo is the rat kangaroo. Another well-known Australia's animal is the koala that resembles a teddy bear. It spends most of its life in eucalyptus trees and eats only the leaves of these trees...»¹⁶ или из учебника для 5-го класса авторов К.М. Барановой, Д. Дули с индексом сложности 7.10: «...There are hundreds of mosquitoes, scorpions, and poisonous spiders and snakes in the Everglade swamps. Their bites and stings can be very dangerous and sometimes fatal...» (**E_E_5_4_BaDo_11_302_7.45_Ac_An_2018**)¹⁷.

Как видно из метаописаний, тексты одной тематики имеют разный уровень сложности. Академический текст учебника для 6-го класса авторов М.З. Биболетовой, Е.Е. Бабушис имеет более высокую сложность по сравнению с текстом из учебника для 6-го класса О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой и учебника для 5-го класса авторов К.М. Барановой, Д. Дули. У учащегося есть возможность перехода от упрощенного к более сложному варианту текста.

РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЮ

- Учитель и учащиеся должны уметь обращаться с компьютерными программами, владеть основными навыками работы в сети интернет, без которых процесс обучения невозможен.
- Учителю необходимо предварительно изучить метаописание, поиск текстов в лингвистическом корпусе для решения поставленной задачи.
- Учителю следует учитывать возраст и подготовленность учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа над увеличением объема корпуса учебников английского языка продолжается. В дальнейшем в корпус войдут тексты учебников зарубежных издательств. Ведется работа по созданию корпус-менеджера – компьютерной программы, которая помогает автоматически построить конкорданс, т.е. список контекстов, в которых искомая единица предстает в своем лексико-грамматическом окружении и характеризуется определенным набором статистических данных. Планируется доступ к данному корпусу в интернете по адресу: RuLingva Homepage, <https://rulingva.kpfu.ru/>. Надеемся, что корпус станет средством информационной поддержки образовательного процесса для учителей английского языка, а для школьников – инструментом усвоения учебного материала.

¹⁵ Английский с удовольствием/Enjoy English: учебник для 10 классов общеобразовательных учреждений/Биболетова М.З., Бабушис Е.Е., Снежко Н.Д. – Из-во: Титул 2-е изд., испр. 2019. – 215 с.

¹⁶ English. Student's book: Учебник для 6 класса школ с углубленным изучением английского языка, гимназий, лицеев. 3-е издание/Афанасьева О.В., Михеева И.В. – Из-во: Просвещение, 2017. – 258 с.

¹⁷ Английский язык «Starlight». 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз./Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 112 с.



1. **Богоявленская Ю. В.** Репрезентативность лингвистического корпуса: метод верификации достоверности полученных данных // Политическая лингвистика. – 2016. – № 4. – С. 163–166.
2. **Груздев Д. Ю.** Электронный корпус текстов как эффективный инструмент переводчика: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Москва. – 2013. – 202 с.
3. **Казачкова М. Б., Галимова Х. Н.** Лексическое разнообразие как параметр сложности текста // Вестник Марийского государственного университета. – 2021. – № 3 (43). – С. 384–390.
4. **Казачкова М. Б., Галимова Х. Н.** Пропозиционный анализ текста. // Актуальные проблемы современного языкового образования в вузе: вопросы теории языка и методики обучения: Сб. статей VIII Международной научно-практической конференции, 22 мая 2021 года/Под ред. Н. А. Ахреновой. – Коломна: ГСГУ. – 2021. – С. 45–49.
5. **Карамнов А. С.** Модель создания корпуса учебника английского языка // Научный диалог: Педагогика. – 2013. – № 2 (14). С. 59–69.
6. **Козера И.** Использование инструментов корпусной лингвистики в преподавании русского языка как иностранного. – URL: https://www.academia.edu/40255041/Использование_инструментов_корпусной_лингвистики_в_преподавании_русского_языка_как_иностранного (дата обращения: 10.11.2021).
7. Корпусы и корпусная лингвистика. – URL: <https://myfilology.ru/177/korpusy-i-korpusnaya-lingvistika-osnovnye-ponyatiya/> (дата обращения: 10.11.2021).
8. **Майорова А. Д.** Корпусная лингвистика: исторический и лингводидактический аспекты // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 5 (59). – С. 42–46.
9. **Нагель О. В.** Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении // Язык и культура. – 2008. – Т. 1. – № 4. – С. 53–59.
10. **Ольховская А. И.** Корпусное преподавание русского языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (199). – С. 98–107.
11. **Плунгян В. А.** Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. – 2008. – № 2. – С. 7–20.
12. **Солнышкина М. И., Гатиятулина Г. М.** История развития корпусной лингвистики (на примере англоязычных корпусов) // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2020. – № 63. – С. 133–157.
13. **Сысоев П. В.** Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 12–21.
14. **Baker P., Hardie A., McEnery T.** Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh University Press. – 2006. – 192 p.
15. **Laurence A.** A Critical look at software tools in corpus linguistics // Linguistic Research. – 2013. – № 30 (2). – P. 141–161.
16. **Lewandowska-Tomaszczyk B.** Podstawy językoznawstwa korpusowego/[под. ред. B. Lewandowska-Tomaszczyk]. Łódź, 2005. – 306 с.
17. **Rayson P.** Computational tools and methods for corpus compilation and analysis // The Cambridge handbook of English corpus linguistics/ed. by D. Biber, R. Reppen. Cambridge university press. – 2015. – P. 32–49.



Казачкова Мария Борисовна, кандидат филол. наук, доцент кафедры английского языка МГИМО.

E-mail: MBKazachkova@yandex.ru

Галимова Халида Нурисламовна, кандидат филол. наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова.

E-mail: galikha@mail.ru

РИТОРИКА НАУЧНОГО ТЕКСТА, ПЕРЕВОД И ОНЛАЙН-СРЕДСТВА УЧЕБНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ



Аннотация

В статье рассматриваются риторические приемы, используемые в англоязычных научных текстах. Сделан вывод, что эти экспрессивные единицы речи выполняют функции создания образности текста и выражения индивидуального авторского стиля речи. Экспрессивная полилогичность научного стиля может быть выражена посредством использования тропов в терминологии, в характере цитирования, использования вставных конструкций-клише, в также через грамматические компоненты речи – местоимения первого лица. Обозначенные особенности научной речи трудны для перевода, и автор статьи доказывает актуальность функционально-коммуникативного подхода к переводческой учебной деятельности для студентов неязыковых специальностей.



Abstract

RHETORIC OF SCIENTIFIC TEXTS, TRANSLATION AND ONLINE MEANS OF TRANSLATION PRACTICE FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS

The article deals with rhetorical techniques used in the scientific style of speech on the material of the English language. A conclusion is made that these expressive language means are used for creating the imagery of a text and the author's individual style. Scientific texts are of polylogical nature, and the authors utilize tropes to create terminology, some expressive ways of quoting, clichéd insertions, and grammar means – first-person pronouns. The indicated features of scientific speech are difficult to translate, and the relevance of functional-communicative approach to translation is justified.



Ключевые слова

научный стиль речи, языковое воздействие, тропы, клише, цитирование, индивидуальный авторский стиль, сопоставительно-трансформационный и коммуникативно-функциональный подходы



Keywords

scientific style of speech, language impact, tropes, cliches, citations, author's individual style, comparative transformational and communicative functional methods in translation

Принято считать, что основными чертами научного стиля речи являются абстрактно-логический характер, сжатость и точность изложения, а также отсутствие эмоционально-художественных элементов. Однако научная речь

по своей природе полилогична, т.к. автор научной статьи ведет разговор со своими оппонентами, поддерживает единомышленников и обращается к читателю. Для обеспечения единого коммуникативно-смыслового пространства участников используются определенные социокультурно обусловленные языковые инструменты и, как следствие, риторика научного текста не лишена эмоциональных методов аргументации. Их по своей функциональности можно разделить на те, которые выражают точку зрения автора или создают авторский стиль изложения, и те, которые создают объективно заложенную «образность» научного текста.

Использование тропов в отраслевой терминологии – один из способов познания действительности и номинации явлений научной реальности. Тропы также служат «средством индивидуальной авторской оценки» [14, с. 43] и имплицитной «образности» научного текста.

Однако следует отметить, что распознавание тропов в терминологии имеет разную степень интенсивности в зависимости от социокультурных характеристик потенциального читателя. Существуют эмпирические доказательства заимствованного характера терминологий профессиональных областей знаний, где транскрибирование и транслитерация англоязычной лексики является нормой речи. В научно-популярном жанре, где потенциальный читатель далеко не всегда знаком с терминами описываемой области знаний, степень имплицитно воспринимаемой «эмоциональности» текста может быть выше, т.к. в наличии провоцирующие «когнитивный дисбаланс» ассоциации, и возникает «образ оригинального выражения» [14, с. 44]. Читателю-профессионалу, который, скорее всего, не будет обращать внимания на «образность» терминологии, присущи такие речевые особенности, как смена языкового кода или двуязычие, т.е. когда иноязычное или калькированное из английского языка слово воспринимается лишь как обозначение определенного явления или объекта профессиональной действительности, а коннотативные характеристики отсутствуют. Например, только одна страница научной статьи, посвященной вопросам медиаэкономики, показывает наличие семи метафоричных выражений. Некоторые из них прокомментированы ниже:

- *social desiderata* [16, с. 110] (список социальных пожеланий. – *Пер. автора*) – *desiderata*, множественное число от *desideratum* (нечто желаемое или недостающее), книжное, латинское заимствование, создает атмосферу торжественности и закона, оксюморон;
- *a crack in the prevailing dogma* [16, с. 110] (разногласия в доминирующей теории. – *Пер. автора*) – развернутая метафора и дисфемизм, буквально «трещина в господствующей догме», употребительность слова *crack* в просторечии высока, слово принадлежит к сниженной лексике, по словарю ассоциаций имеет жаргонный характер ассоциированных слов и в данном контексте снижает уровень официальности стиля автора научного текста;
- *mergers among media firms have to be cleared by the authorities* [16, с. 110] – *clear*, буквальное значение очистить, путем метонимического переноса в предложении *Regulation under competition law should help prevent anti-competitive deeds* [16, с. 110] означает *согласовать*: «слияния медиафирм должны быть согласованы с властями» (*пер. автора*), хотя другие значения слова включают *одобрить, разрешить, прояснить или заплатить пошлину*.

Как следствие метонимических переносов, слова общелитературного языка часто становятся терминами, при этом сохраняя свои коннотационные значения, например: *voter turnout* (явка избирателей) – *turnout*, существительное, образованное от фразового глагола *turn out* путем метонимии

от смежных значений *выпуск, собрание, публика*; в общелитературном языке может иметь значение *одежда*, в языке экономики — *объем выпускаемой продукции*, в военном деле — *экипировка*, что свидетельствует об универсальном применении слова как в общелитературном языке, так и в профессиональных дискурсах, и неспециалист может неверно интерпретировать это слово, соотнося его, например, с униформой для избирателей.

Еще одна типичная черта терминологии связана с явлением десемантизации лексических единиц. Десемантизированные глаголы подробно описаны в работе Михиенко С.А. [7, с. 89], а Кочеткова Н.С. определяет десемантизированные существительные в научном стиле речи как слова, «находящиеся на очень высокой ступени абстракции» [4, с. 93]. Вероятно, формально-языковые и, как следствие, смысловые особенности этих единиц не исчезают полностью, но способствуют созданию образности текста, например: *media outlet* (средство массовой информации. — *Пер. автора*) — *outlet*, самое распространенное значение в общелитературном языке *торговая точка*; имеет нулевой перевод (само слово *media, средство массовой информации*, несет смысловую нагрузку), слово *outlet* добавлено в грамматических целях — подчеркнуть единственное число, т.к. историческое единственное число *medium* (лат.) в английском является другой частью речи — прилагательным, означающим *средний*.

Научный стиль речи стремится к краткости изложения, и как средство «сжатия» информации часто используются парантезы, т.е. «элементы, содержащие пояснения, уточнения, примеры, а также любые отступления от основной темы» [5, с. 79]. Одним из наиболее образных видов парантез являются составные слова, которые создают определенную суперсегментную просодию высказывания и фоностиль как «жанрово определенный стиль звучания текста» [2, с. 6] и средство его выразительности. Примеры:

- *excluding income-effects* [16, с. 115] (*исключая последствия получения прибыли* — *пер. автора*, буквально *эффекты дохода*),
- *price-cost margins* [16, с. 117] (*соотношение цена-качество* — *пер. автора*),
- *consumers will prefer to free-ride* [16, с. 123] (*потребители предпочтут бесплатные услуги* — *пер. автора*).

Средством создания авторского стиля являются фразеологические обороты, используемые как вставные конструкции. Их роль вставных конструкций не только в «формировании и поддержании структуры научного высказывания» [11, с. 203], но на подсознательном уровне автор научного текста выбирает присущие его духу и цели текстового сообщения фразеологизмы из «банка» языковых средств, таким образом формируя авторский стиль изложения. В то же время фразеологические обороты остаются устойчивыми клише с высокой степенью воспроизводимости в научном тексте. Например, автор статьи *Market power and journalistic quality* М. Лерок [16] использует клише *for the sake of* 6 раз на 8 страницах своего научного текста, в то время как его коллега по цеху Дж. Рамсайер [17, с. 18] употребляет это клише всего лишь раз, но в другой функции — функции обстоятельства причины: *For the sake of clarity, note that this definition of journalistic quality is silent...* [16, с. 110] / *Their brothers lit the fires for the sake of revolution...* [17, с. 18].

Фразеологические обороты — это, как правило, стертые метафоры или другие тропы. Так, слово *sake* уже не употребляется вне оборота *for the sake of ...* или *for ...'s sake* (*ради, для*), однако этимологически слово родственно глаголу *seek* и когда-то означало *правовой диспут*. *Sake* как независимое существительное

пропало в языке, но его дух книжности и официальности остался. Сравните: *For the sake of clarity, note that this definition of journalistic quality is silent* [16, с. 110] и ... *the cumulative body of research on complex organizations makes it clear that* ... [15, с. 196]. Представляется, что первый контекст более книжный, чем второй.

Цитирование — одна из фундаментальных черт научного дискурса, оно придает этому стилю речи объективный, не личностный характер. Однако характер цитирования связан с фоновыми знаниями автора научного текста и отражает персональные черты его стиля письма. Цитированием можно считать не только выделенные в кавычках дословные цитаты или перефразирование, но и «реминисценцию, аллюзию, аппликацию, вторичный текст, прецедентный текст» [8, с. 49]. Нельзя не согласиться с мнением М.В. Саблиной о том, что «не всегда ясно, где находятся границы между одним и другим явлением» [8, с. 49]. Очевидно только одно — если нет ссылки на источник заимствования, цитирование имеет имплицитный характер, основано на фоновых знаниях и создает персонализированный, нацеленный на определенного читателя подтекст сообщения: *as one adage puts it, the worst enemy of a minority group is its own leadership* [17, с. 2] (как гласит одно изречение, злейший враг группы меньшинств — ее собственное руководство. — *Пер. автора*). Здесь аллюзия построена на общеизвестной оппозиции «друг — враг», упоминавшейся во многих литературных произведениях; *leadership* (*руководство, лидерство*) — положительные коннотации, понятие, входящее в смысловой конфликт с *enemy* (*враг*) — негативные коннотации, отсюда оксюморон.

Авторское «я» в научном стиле заложено имплицитно. Считается нескромным говорить о достижениях от первого лица, и наличие пассивных, конструкций поощряется. Представляется, что соотношение авторского «я» и безличных пассивных конструкций — это вопрос эмоционально-оценочной функциональности текста сообщения. Кроме того, научный разговор «от первого лица» может быть более или менее официальным в зависимости от категории числа местоимений — I или we. Так, например, М. Лерок [16] очевидно прямолинеен и использует I (я) даже в аннотации, в то время как Н. Стеф [18], несмотря на отсутствие соавторов, придерживается тактики дистанцирования, употребляя we (*мы*):

- *I refer to this finding as ... I aim to understand whether ... I formally model a demand function for ...* [6, 109].
- *In this study, we investigate how ... We focus our analysis on ... Our paper expands previous literature along ... First, we enrich ...* [18, 58].

Принадлежа к восточному типу культур, где требуется субординация, дистанцирование и своего рода самоуничижение личности, русскоязычный научный дискурс не столь прямолинеен. Потому, скорее всего, мы будем «расширять» количество лексических единиц в переводе через номинативные средства языка (существительные) для сохранения официальности научного стиля: *I aim to understand ...* — *Моим намерением было понять ...*

По словам А.А. Зайнульдинова и Х.Э. Ф. Керо, «эмоции — продукт отношения говорящего к окружающему» [3, с. 97] и «эмоция обретает жизнь в слове, которое становится символом, традиционно принятым в определенной лингвокультурной общности для хранения как лингвистической, так и экстралингвистической информации» [3, с. 98]. Практика работы со студентами неязыковых специальностей показала, что именно эмоционально оценочные компоненты в переводимых ими научных статьях вызывают сложности, в силу своей социокультурной обусловленности.

В целом, обучение иностранному языку предполагает наличие компонента перевода с одного языка на другой в силу следующих причин: 1) Учащиеся, как правило, «переводят» свои мысли с родного языка на изучаемый, и этот «сопоставительный» компонент обучения влечет неадекватность перевода в силу социокультурных и структурных различий языков. 2) Часто опора на родной язык и перевод является значимым компонентом понимания и запоминания, и это актуально как на начальном этапе обучения языку, так и на продвинутом уровне. 3) Во многих случаях перевод используется как проверка знаний «открытого» типа и, несмотря на наличие различных онлайн-платформ для автоматического перевода, считается относительно объективным способом контроля, предполагающим «ручную» работу. 4) В формате высшей школы наличие навыков перевода — одно из требований программы обучения на таких продвинутых уровнях, как аспирантура, где перевод текста является обязательным компонентом программы и экзамена. 5) Обучение навыкам перевода предполагает развитие академических, профессионально ориентированных компетенций с установкой на интернационализацию общения.

Однако подходы к обучению переводу обычно сопоставительно-трансформационного свойства, т.е. это процесс «трансформирования совокупности характеристик исходного текста в совокупность характеристик переводного текста по определенным правилам» [12, с. 124]. Эти трансформации, как правило, требуют теоретических знаний в области переводоведения и подробно изучаются на лингвистических факультетах. Студенты нелингвистических специальностей не имеют достаточного аудиторного времени и мотивации к изучению теоретических постулатов переводоведения. Соответственно, совершенствование навыков перевода для них — вопрос практики и развития языковой догадки.

Другой подход к переводу текстов акцентирует цель, ситуацию и характеристики «субъектов коммуникативной деятельности» [9, с. 54] и называется коммуникативно-функциональным подходом. Все больше ученых советуют «отказаться от текстоцентрического подхода в пользу коммуникативно-функционального» [10, с. 34]. Актуальность коммуникативно-функционального подхода для студентов неязыковых вузов в том, что этот подход: 1) предполагает, что цель перевода может быть различной, например: описать информацию, разъяснить суть сообщения или дать точное изложение. Все эти целевые установки соответствуют типичным видам учебной переводческой деятельности студентов нелингвистических специальностей: перевод слов/словосочетаний/отрывков, реферирование текста, перевод с листа или полный письменный перевод; 2) устраняет «лингвоэтнические барьеры» и трансформирует «нелингвистические знания в лингвистические компоненты смысла текста» [12, с. 126], что должно благотворно сказаться на развитии социокультурной компетенции языковой аудитории; 3) обуславливает «эквивалентность не на языковом уровне, а на уровне художественных приемов» [12, с. 127], что позволит снять трудности, связанные с образностью и эмоциональностью — наиболее проблемными зонами для перевода; 4) основан на фоновых знаниях переводчика [13, с. 55], соответственно, не только развивает навыки перевода, но и расширяет когнитивную компетенцию и знания универсального порядка о мире и мироустройстве; 5) стимулирует эмоционально-оценочный компонент в осмыслении переводимого текста и, как утверждает теория эмоционального интеллекта, «эмоции играют центральную роль в любом виде образовательных устремлений и достижениях высокой результативности», ведут «к повышению творчества и гибкости в решении проблемных заданий» [6, с. 166]; 6) задействует коллективные методы работы с текстом, что соответствует студентоцентрическим методам в обучении. Групповые методы работы с текстом для перевода развивают лингвистическое чутье и языковую культуру.

Использование Google-таблиц предоставляет возможность для совместной, групповой переводческой практики с использованием коммуникативно-функционального подхода. Общеизвестно, что в эпоху тотальной цифровизации образования по причине эпидемиологической ситуации платформы Google являются наиболее популярными для учебной работы в силу своей доступности и понятности как для преподавателя, так и для студента [1, с. 13].

Преимущества этой формы внеаудиторной работы включают автономию в освоении материала, многократный доступ к материалам, возможность оставлять комментарии и общаться с преподавателем в режиме онлайн.

Технология работы с текстом-источником следующая: 1) текст делится на смысловые отрывки, каждый из которых располагается в ячейке Google-таблицы; 2) имена студентов вносятся в вертикальную колонку Google-таблицы; 3) студентам открывается доступ к таблице с функцией редактирования, и они, каждый в своей ячейке, пишут перевод; 4) затем преподаватель просит оценить и прокомментировать переводы сокурсников, используя функцию «Оставить комментарий», выбрать наиболее адекватный вариант и объяснить, почему сделан такой выбор; 5) составляется окончательный текст перевода из наилучших фрагментов групповой работы.

Данная технология практиковалась в рамках учебных занятий по обучению техникам перевода студентов-аспирантов в 2020–2021 гг. Опрос студентов показал, что 95% положительно относятся к групповым методам работы с текстом и считают этот опыт «коллективной» переводческой практики особенно продуктивным, когда необходимо перевести образные или культурно обусловленные речевые единицы. Также многие (85%) отметили, что уровень «тревожности» при осуществлении переводческих учебных задач снижается и всегда можно рассчитывать на обратную связь от одногруппников или преподавателя. Студенты посчитали эти занятия эмоционально насыщенными и отметили когнитивную глубину предложенных версий перевода (78%).

Проведенное исследование языкового материала показало, что стиль языка научной прозы не лишен эмоционально-образных и персонализированных компонентов речи. В отсутствие теоретического курса по переводу для студентов неязыковых специальностей основной акцент следует делать на групповые методы работы, опираясь не на сопоставительно-трансформационный, а на коммуникативно-функциональный подход, который обеспечивает коллективную работу студентов над проблемными зонами, основанную на выработке навыков обсуждения, прогнозирования, комментирования, которые, в свою очередь, позволяют расширить переводческие компетенции.



Литература

1. Агальцова Д. В., Валькова Ю. Е. Организация самостоятельной и коллективной работы студентов по иностранному языку в вузе с применением ИКТ. // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №3 (88). – С. 12–15.
2. Великая Е. В., Блох М. Я. Просодия в стилизации текста. Монография. – М.: Прометей. – 2012. – 148 с.
3. Зайнульдинов А. А., Керо Хервилья Э. Ф. Лексикографическое описание эмоционально-оценочной лексики в русском и испанском языках. // Вопросы языкознания. – 2019. – №2. – С. 96–110.
4. Кочеткова Н. С. К проблеме обучения переводу научно-технического текста. // Альманах современной науки и образования. – 2012. – №2 (9): Ч. III. – С. 92–94.
5. Кулинич М. А., Сухова В. И. Парентетические вставки (вставные конструкции) в научно-популярном тексте и способы их перевода. // Аллея науки. – Т. 3. №3 (19). – 2018. – С. 78–82.

6. Мельничук М. В., Белогаш М. А. Эмоциональное взаимодействие как фасилитатор обучения с использованием дистанционных технологий. // Российский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. № 3. – С. 162–172.
7. Михиенко С. А. Стилистика научно-технических текстов в английском языке: особенности перевода. // Язык и культура. – 2015. – № 19. – С. 86–92.
8. Саблина М. В. Цитата и ее типовые разновидности: к вопросу о классификации. // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3 (15). – С. 49–51.
9. Сдобников В. В. Коммуникативно функциональный подход к переводу в западном переводоведении // Известия ВГГУ. – 2010. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-funktsionalnyy-podhod-k-perevodu-v-zapadnom-perevodovedenii> (дата обращения: 30.01.2022).
10. Селиверстова К. А., Четаева М. А. Научно-технический текст в аспекте обучения переводу студентов нелингвистических специальностей. // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. № 1 (30). – С. 33–36.
11. Слугина О. В., Рокунова Н. И. Специфика употребления и перевода фразеологических оборотов в англоязычном медицинском научном тексте. // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2020. – Т. 13. Выпуск 6. – С. 202–206.
12. Тимко Н. В. Современные диссертационные исследования лингвокультурологических факторов в теории и практике перевода: подходы, лакуны, перспективы // Научный диалог, 2021. – № 1. – С. 121–138.
13. Шермазанова С. В. Использование фоновых знаний как способ преодоления когнитивного диссонанса при переводе. // Военно-филологический журнал. – 2021. – № 1. – С. 53–71.
14. Яковлева И. Н., Колесникова В. С. Сохранение экспрессивности при переводе метафоры в научно-популярном тексте // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 1. – С. 41–50.
15. Forte F., Powers C. H. Applying Game Theory to the Protection of Public Funds: Some Introductory Notes. // European Journal of Law and Economics. 1994. – № 1. – P. 193–212.
16. Leroch M. Market power and journalistic quality. // European Journal of Law and Economics. – 2022. – № 53. – P. 109–124.
17. Ramseyer J. M. Social capital and the problem of opportunistic leadership: the example of Koreans in Japan. // European Journal of Law and Economics. – 2021. – № 52. – P. 1–32.
18. Stef N. Institutions and corporate financial distress in Central and Eastern Europe. // European Journal of Law and Economics. – 2021. – № 52. – P. 57–87.

Широких Анна Юрьевна, кандидат филол. наук, доцент, доцент Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ.
E-mail: ashirokih@mail.ru



**Сведения
об авторе**

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

В статье кратко представлены понятие интернет-мема, характеристики, функции и одна из типологий интернет-мемов, приведены примеры мемов с текстом на немецком языке, даны методические рекомендации по их использованию в процессе обучения немецкому языку.



Abstract

INTERNET MEMES AND THEIR USAGE IN TEACHING GERMAN

The article presents the concept of an Internet meme, its characteristics, functions and one of the typologies of Internet memes, provides examples of memes with text in German, and gives methodological recommendations for using them in the process of teaching German.



Ключевые слова

интернет-мем, обучение иностранному языку, немецкий язык, креолизированный текст



Keywords

Internet meme, foreign language teaching, German language, creolized text

При обучении школьников иностранному языку необходимо учитывать реалии современной жизни и отношение учащихся к ним. Сегодня школьники всех возрастных категорий большое внимание уделяют интернету, проводят во Всемирной паутине много времени, общаются преимущественно по интернету. Взаимодействие пользователей в интернете отличается от коммуникации в реальной жизни. По утверждению Л. С. Гуторенко, «появляются и развиваются жанры, свойственные именно виртуальному общению» [4, с. 3]. Основными компонентами современной онлайн-коммуникации, ключевыми единицами передачи информации в общении по интернету являются интернет-мемы [7, с. 8; 8, с. 84]. В начале 2010-х годов они приобрели популярность у наиболее активных пользователей социальных сетей и мессенджеров – подростков, молодежи [6]. Современные школьники проявляют большой интерес к интернет-мемам, и этот интерес следует использовать для повышения мотивации и эффективности изучения иностранного языка.

Термин «мем» впервые употребил английский ученый Р. Докинз в 1976 г. Под мемом понимают единицу информации, осознанно или неосознанно передающуюся от человека к человеку, распространяющуюся в обществе. Это может быть какая-либо идея, слово, фраза, символ, изображение, мелодия, образ действия, жест и т.д. [1, с. 9; 9, с. 388].

В связи с широкой популярностью интернета такие единицы информации стали распространяться не только в «живом» общении, но и во Всемирной паутине. Мемы, передающиеся по интернету, обозначаются как интернет-мемы. В начале второго десятилетия XXI в. они стали объектом внимания отечественных

и зарубежных лингвистов, психологов, социологов [8, с. 75; 4, с. 3]. Понятие «интернет-мем» представляет большой интерес для исследователей, которые предлагают различные дефиниции. Приведем три определения в качестве примеров.

- 1) Интернет-мем – это «медиально воспроизведенная единица информации, которая обладает необходимыми качествами для максимально быстрого и объемного воспроизведения в мировой сети» [7, с. 8].
- 2) Интернет-мем – это «любая, но короткая информация (слово или фраза, изображение, мелодия и т.п.), мгновенно и неожиданно ставшая модной и воспроизводящаяся в интернете, как правило, в новых контекстах или ситуациях» [3].
- 3) Интернет-мем – «узнаваемое изображение, видео, звукозапись, вербальный или гибридный текст, который добровольно создается и распространяется пользователями посредством копирования (т.е. размещения одного и того же мема на множестве интернет-ресурсов и нахождения по многим ссылкам и запросам) или имитации и набирает популярность при помощи сети интернет (как отдельные сообщения, элементы переписки, комментарии к высказыванию) чаще всего с целью создания комического эффекта» [4, с. 12].

Далее будем также использовать термин «мем», подразумевая интернет-мем.

Мем является «одним из самых репрезентативных жанров виртуального пространства, посредством которого современные пользователи выражают свое отношение к злободневным проблемам и событиям, а также к обыденным реалиям» [4, с. 6]. В интернет-мемах интерпретируются актуальные события общественно-политического или культурно-развлекательного характера. Превращение той или иной информации в интернет-мем предполагает, как правило, ее деконтекстуализацию, т.е. извлечение из первоначального социального и лингвистического контекста, и реконтекстуализацию, т.е. воспроизведение в новых коммуникативных условиях. Зачастую при этом данные о первоначальном источнике (авторстве) информации утрачиваются. «Мемы носят фольклорный, коллективно-творческий характер и распространяются в интернете подобно анекдотам, обрастая новыми деталями и вариантами» [8, с. 79]. Для правильного понимания интернет-мема и достижения нужного эффекта необходимо знание реципиентом фонового лингвокультурного контекста, указывающего на прецедентную ситуацию [8, с. 74].

Интернет-мем характеризуется ограниченной понятностью, направленностью на определенную группу реципиентов. Зачастую мемы затрагивают явления, известные лишь представителям той или иной культуры, интересные именно им [8, с. 82]. Но также популярны мемы, которые наглядно и остроумно воплощают общечеловеческие ценности. Они служат для передачи информации и обеспечения понимания как между соотечественниками, так и между представителями разных стран, для преодоления культурных барьеров. «Мемы проявляют себя как весьма полезный инструмент межкультурной коммуникации <...> Продвинутый интернет-пользователь, из какой бы культуры и страны он ни был, будет тонко и точно улавливать посыл в меме и, таким образом, сможет достигнуть наилучшего понимания микроклимата и предмета диалога и даже отношения собеседника» [9, с. 396]. В повседневной коммуникации мем является также поводом для смены темы, иллюстрацией рассказа [9, с. 389]. Указанные функции мем выполняет экономно; это «способ эффективного сокращения речевых усилий», информация и отношение к ней распознаются, «расшифровываются» без разъяснений [7].

Мем в интернет-общении в большинстве случаев является разновидностью комического жанра [4, с. 3], представляя собой изящное средство передачи юмора, сатиры, иронии, сарказма. В мемах высмеиваются внешняя и внутренняя политика, экономика, социальное устройство, здравоохранение, вредные привычки людей, а также сами люди (чаще знаменитости) [9, с. 391, 394].

Основными функциями мема, утверждает Е.Н. Лысенко, являются именно выражение чувств и создание комического эффекта. «Главное в меме – это то, насколько он смешной». Мемами пользуются, чтобы получить положительные эмоции, посмеяться, распространяют, чтобы поделиться настроением с друзьями, родными, знакомыми – с теми людьми, которые способны испытать такие же переживания в отношении этих мемов. Современные молодые люди используют интернет-мемы в повседневной жизни, потому что для них важно постоянно получать новую и интересную информацию, испытывать чувство радости, вызывать реакцию у других и тем самым поддерживать связь с определенной группой или сообществом. «Наиболее яркие эмоции, – отмечает Е.Н. Лысенко, – участники [коммуникации] испытывают тогда, когда мем странный, когда требуется время для его понимания, т.е. когда шаблон знаком, но его наполнение абсолютно новое <...> Наиболее положительно молодежь оценивает абсурдные мемы и мемы с высокой оригинальностью» [6].

Чаще всего интернет-мемы имеют развлекательно-юмористический характер, но также популярны мемы, вызывающие такие чувства, как разочарование, недовольство, раздражение и т.п. Например, это мемы на политические темы, которые являются одним из средств формирования и выражения общественного мнения, критики политических явлений [8, с. 80].

В современной лингвистике отсутствуют единое толкование и универсальная типология интернет-мемов [8, с. 75].

О. А. Никитина, О. А. Гудкова и Ф. Зандер представляют следующие типы интернет-мемов: собственно вербальные (текстовые) мемы, собственно визуальные мемы, вербально-визуальные (креолизованные) мемы [8, с. 74–78].

Д. Рашкофф в своей классификации мемов обозначает, помимо представленных выше, аудиальные мемы (песни-хиты, слоганы, девизы). Причем слоганы и девизы являются также и текстовыми мемами [1, с. 10].

Таким образом, «интернет-мем представляет собой визуальный, аудиальный, текстуальный или синтетический контент, распространенный в сети интернет» [9, с. 388].

К **вербальным** мемам ученые относят слова, словосочетания, выражения, слоганы, фразы, цитаты. С целью создания комического в вербальных мемах как коротких, броских текстах зачастую применяется игра слов. Она достигается умелым использованием различных созвучий, омонимов, паронимов, полисемии и видоизменением устойчивых лексических оборотов. Комический эффект в данном случае возникает из-за несоответствия между тем, что написано, и тем, что ожидалось [5, с. 37–38].

А. В. Вешнякова, представляя вербальные мемы как продукт языкового творчества, обозначает такой прием как разрушение речевых клише. Под речевыми клише подразумеваются частотные сочетания, фразеологизмы, афоризмы, поговорки, лозунги, популярные цитаты. При «разрушении» в речевых

клише заменяются какие-либо компоненты. В зависимости от вида «разрушенного» клише (например, пословица, поговорка) ему присваивается соответствующее наименование: антипословица, антипоговорка и т.д. В результате «разрушения» клише создается новый смысл, при этом само клише – привычная, давно известная фраза – легко восстанавливается реципиентом. Чаще всего в клише последнее слово меняется на слово, схожее по звучанию. А.В. Вешнякова приводит следующие примеры интернет-мемов на русском языке: «Планы на ветер»; «Повторение – мать мученья»; «Много будешь знать – скоро расстанешься» и др. [3]

Визуальные мемы подразделяются на статичные, где в качестве визуального компонента выступает неподвижное изображение, и динамичные, где визуальный компонент – это видеофрагмент [8, с. 78]. Статичные мемы – это картинки, фото, смайлики, эмодзи, кадры из фильмов.

Визуальные мемы стали настолько популярными, что полный отказ коммуниканта (коммуникантов) от использования, скажем, смайликов или эмодзи может свидетельствовать о формальном характере диалога или даже о неприятии собеседника [9, с. 391].

Преимущество визуальных мемов над вербальными объясняется тем, что они наглядные. Так материал усваивается быстрее и качественнее, чем текстовый, а в эпоху скоростного интернета легко усваиваемая информация высоко ценится [9, с. 394–396].

Вербально-визуальные (креолизованные) мемы – это так называемые креолизованные тексты. Данный вид мемов весьма распространен и очень популярен у пользователей интернета. «Под креолизованным интернет-мемом подразумевается интернет-мем, совмещающий в себе вербальный и визуальный элементы» [4, с. 3]. Вербальный и визуальный компоненты имеют, как правило, одинаковую значимость, они дополняют друг друга и передают единое содержание: без вербальной составляющей визуальная часть не несет никакой смысловой нагрузки (не передает идею автора), и наоборот [1, с. 12–13]. Таким образом, по словам А.А. Агафоновой, «понятие текста расширяется и включает в себя зрительный образ» [1, с. 9].

Взаимодействие визуальной и вербальной частей мема создает экспрессивный эффект. Такой мем «имеет стандартизированную форму – выразительную картинку, выполняющую роль зрительной приманки, и сопроводительную надпись крупным шрифтом, как правило, белого цвета, вверху и/или внизу картинки». Креолизованные мемы отличаются высокой степенью вариативности. Их варьируют как в визуальной части (цвет, детали изображения), так и в вербальной (лексика, синтаксис, прагматика). Вербально-визуальных вариаций может быть бесчисленное множество, они реконтекстуализируются в неограниченном количестве коммуникативных ситуаций [8, с. 80].

К креолизованным текстам относятся, в частности, комиксы (рассказы в картинках), плакаты [5, с. 37].

По утверждению Е.Н. Лысенко, мемами делятся только с друзьями, с хорошо знакомыми людьми. Что касается использования мемов педагогами в учебном процессе, исследователь пишет, что они должны подходить к мемам избирательно и использовать их уместно. Е.Н. Лысенко отмечает,

что учащиеся положительно, с пониманием относятся к использованию мемов молодыми преподавателями, которых они причисляют к «своим» по возрасту [6].

Мы призываем преподавателей иностранного языка независимо от возраста использовать интернет-мемы в учебном процессе, поскольку они, благодаря воздействию на эмоциональную сферу личности, способствуют повышению эффективности процесса обучения, а также мотивации учения. Безусловно, применять мемы следует осторожно, осматривательно, учитывая возможные последствия. Вслед за Е.Н. Лысенко мы рекомендуем подходить к мемам избирательно, использовать их уместно.

Рис. 1

Интернет-мем с изображением сторожевой башни



Под нашим руководством студентка пятого курса Астраханского государственного университета, направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (немецкий) и иностранный язык (английский)». Ю.В. Дмитриева готовит выпускную квалификационную работу, посвященную проблемам использования интернет-мемов в обучении школьников немецкому языку.

Представляем некоторые из подобранных нами совместно с Ю.В. Дмитриевой креолизованных интернет-мемов и методические рекомендации по внедрению этих мемов в процесс обучения немецкому языку.

Мем №1 (рис. 1) представляет ожившую сторожевую башню средневекового замка, которая пьет кофе, чтобы не заснуть. Внизу имеется подпись Wachturm (с нем.: сторожевая башня). Данный мем в шуточной форме иллюстрирует разные значения глагола wachen (с нем.: 1) стоять на страже, охранять, дежурить; 2) бодрствовать, не спать). Ученики благодаря этому мему и пояснениям учителя усваивают оба значения глагола wachen, а также перевод составного именного сказуемого wach sein (с нем.: бодрствовать).

Рекомендуемые пояснения: «Dieser Turm heißt Wachturm, weil er über die Menschen im Schloss wacht. Und dabei ist der Turm wach, er schläft nicht. Auf dem Bild trinkt er Kaffee, um wach zu bleiben, um nicht einzuschlafen». Данный мем уместно предъявлять учащимся при знакомстве с замками в числе достопримечательностей Германии или при работе по теме Mein Schultag, предполагающей рассказ о напряженных, насыщенных школьных буднях.

Мем №2 (рис. 2) представляет две плачущие цифры «8». Внизу – подпись Weinachten. Это ошибочно написанное существительное Weihnachten (с нем.: Рождество). При его написании такую ошибку (пропуск буквы h) допускают часто. Эта ошибка дает возможность показать забавную игру слов: глагол weinen переводится «плакать», существительное Achten во множественном числе – «восемьмерки».

Рис. 2

Интернет-мем с изображением плачущих восьмерок



Таким образом, сложное существительное Weinachten можно перевести: «плачущие восьмерки». Благодаря данному мему и пояснениям учителя школьники усваивают правильное написание слова Weihnachten и значение глагола weinen. Мем следует предъявлять во время работы по теме Weihnachten.

Мем №3 (рис. 3) представляет недовольного котенка, перед которым стоит миска с едой. Имеются подписи: Mein Kätzchen (с нем: Мой котенок) и Jedes Essen, das ich ihm gebe (с нем.: Всякая еда, которую я ему даю). Мем побуждает учащихся поговорить о капризном котенке, которому не нравится никакая еда. Данный мем можно предъявлять в рамках работы по теме Essen, он будет способствовать закреплению лексики, а именно: наименований продуктов питания. Кроме того, представленное сложноподчиненное предложение способствует усвоению учащимися порядка слов в придаточном предложении.



Рис. 3

Интернет-мем с изображением котенка и еды

Под ней имеется подпись Quadratisch. Praktisch. Geimpft (с нем.: Квадратный. Практичный. Привитый). В известном слогане Quadratisch. Praktisch. Gut, рекламирующем шоколад Ritter Sport, изменено последнее слово. На упаковке плитки имеются надписи: Zusammen gegen Corona (с нем: Вместе против коронавируса), Impfstoff. Erst Piksen, dann Knuspern! (с нем.: Вакцина. Сначала уколоться, потом погрызть!) и другие, напечатанные мелким шрифтом, также пропагандирующие вакцинацию против коронавируса. Этот мем можно использовать во время пандемии коронавируса для организации на уроке небольшой беседы о важности вакцинации против вируса ковид-19 (независимо от изучаемого в текущий момент материала). Предъявление мема перед началом работы по теме Essen дает возможность учителю не только призвать учеников вакцинироваться, но и нестандартным образом обеспечить введение в изученную тему.



Рис. 4

Интернет-мем с изображением плитки шоколада Ritter Sport в упаковке

Мем №5 представляет собой видео под названием Denk mal kurz darüber nach (с нем.: Подумай-ка немного об этом), в котором его автор Б. Каттилату (B. Kattilathu) выразительно, с жестикуляцией произносит немецкий текст. Видео сопровождается субтитрами на немецком языке и включает фрагменты, иллюстрирующие содержание высказывания. Рис. 5 представляет кадр из данного видео.

Отметим, что в подписи есть грамматическая ошибка: неверно употреблен артикль. С учетом рода и падежа существительного Arztbesuch артикль должен иметь форму einen. Более того, мы предлагаем в данном придаточном предложении использовать отрицательное местоимение; таким образом, более удачный вариант: der sich keinen Arztbesuch leisten kann.

Данный мем не имеет развлекательного характера. Он побуждает реципиента к размышлениям о своей жизни, к сравнению ее с жизнью людей, попавших в тяжелую ситуацию, к тому, чтобы ценить жизнь, довольствоваться малым, находить в своей жизни положительные моменты. Это видео имеет большое



Рис. 5

Кадр из видео Denk mal kurz darüber nach

воспитательное значение, может быть использовано для организации беседы с подростками и молодыми людьми с целью укрепления их ценностных отношений и ориентаций. Что касается языкового оформления данного вербально-визуального мема, то работа учащихся с мемом способствует совершенствованию их лексических, грамматических и фонетических навыков. Упрочивается знание лексики и расширяется лексический запас, закрепляются правила построения сложноподчиненных предложений. Приводим текст из этого мема.

Deine langweilige Arbeit ist der Traum eines Arbeitslosen. Deine kleine Wohnung ist der Traum eines Obdachlosen. Dein wenig Geld ist der Traum dessen, der gar keins hat. Dein unruhiges Kind ist der Traum dessen, der keine Kinder haben kann. Deine blamablen No-Name Klamotten sind der Traum desjenigen, der ohne Kleidung friert. Dein nerviger Arztbesuch ist der Traum eines Kranken, der sich einen Arztbesuch nicht leisten kann. Dein scheiß' Montag ist der Traum dessen, der keinen Tag mehr zu leben hat. Deine peinlichen Eltern sind der Traum dessen, der keine Eltern mehr hat. Dein nerviger Wasserhahn, der die ganze Zeit tropft, ist der Traum desjenigen, der sich so sehr sauberes Trinkwasser wünscht. Dein scheiß' Akku, der wieder leer ist, ist der Traum dessen, der sein Leben lang ohne Strom leben muss. Dein langweiliges Mittagessen ist der Traum dessen, der hungern muss.

Wenn du heute Morgen aufgestanden bist und eher gesund als krank warst, geht es dir besser als Millionen Menschen, die die nächste Woche nicht mehr erleben werden. Wenn du noch nie in der Gefahr einer Schlacht warst, gefoltert wurdest, in Gefangenschaft warst, oder Hunger leiden musstest, geht es dir besser als fünfhundert Millionen Menschen weltweit. Wenn du deinen Glauben ausleben kannst, ohne Angst haben zu müssen, bedroht, gefoltert oder getötet zu werden, hast du mehr Glück als drei Milliarden Menschen auf dieser Erde. Wenn du Essen im Kühlschrank hast, Kleider am Leib trägst, ein Dach über dem Kopf hast und einen Platz zum Schlafen hast, bist du reicher als fünfundsechzig Prozent aller Menschen.

Wenn du dieses Video hier siehst, bist du gleich zweifach gesegnet. Zum Einen, weil jemand an dich gedacht hat, und zum Anderen, weil du nicht zu den vierzig Millionen Menschen gehörst, die blind sind.

Arbeite, als bräuchtest du kein Geld. Tanze, als würde dich niemand beobachten. Singe, als würde dir niemand zuhören. Liebe, als wärst du noch nie verletzt worden. Und lebe, als sei das Paradies auf Erden.

Schicke dieses Video an deine Freunde weiter. Wenn du es nicht verschickst, wird nichts passieren. Wenn du es aber verschickst, dann wirst du schon gleich jemandem die Augen öffnen und eine Freude bereiten.

Schön, dass es dich gibt.

Представленные интернет-мемы мы используем в практике обучения немецкому языку студентов. Рекомендуем использовать их и в обучении школьников.



1. **Агафонова А. А.** Мем как видеовербальный текст // Иностранные языки и межкультурная коммуникация: современные векторы развития и перспективы: сборник статей по результатам III научной конференции молодых ученых 17.05.2018 г. (ДЛЯ НИУ ВШЭ) / Отв. редактор Е. Г. Кошкина. Выпуск 2. – М.: Буки Веди. – 2018. – С. 8–15. – URL: <https://lang.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/231544302.pdf> (дата обращения: 15.03.2022).

2. **Беляева И. Г.** Комикс как эффективное средство обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 7 – С. 25–29.
3. **Вешнякова А. В.** Лингвокреативный аспект интернет-мемов – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokreativnyy-aspekt-internet-memov> (дата обращения: 15.03.2022).
4. **Гуторенко Л. С.** Комические креолизированные Интернет-мемы в русско-, испано- и англоязычной виртуальной коммуникации: лингвистический аспект и социокультурные особенности. – 2020. – URL: <https://www.dissercat.com/content/komicheskie-kreolizovannye-internet-memy-v-russko-ispano-i-angloyazychnoi-virtualnoi-kommuni> (дата обращения: 15.03.2022).
5. **Кравцова М. Т.** Игра слов в креолизованном тексте // Иностр. языки и межкультурная коммуникация: современные векторы развития и перспективы: сборник статей по результатам III научной конференции молодых ученых 17.05.2018 г. (ДИЯ НИУ ВШЭ) / Отв. редактор Е. Г. Кошкина. Выпуск 2. – М.: Буки Веди, 2018. – С. 36–41. – URL: <https://lang.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/231544302.pdf> (дата обращения: 15.03.2022).
6. **Лысенко Е. Н.** Интернет-мемы в коммуникации молодежи URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-v-kommunikatsii-molodezhi> (дата обращения: 15.03.2022).
7. **Марченко Н. Г.** Социальная сеть «ВКонтакте»: лингвопрагматический аспект. – URL: <https://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-set-v-kontakte-lingvopragmaticheskii-aspekt> (дата обращения: 15.03.2022).
8. **Никитина О. А., Гудкова О. А., Зандер Ф.** Интернет-мем как мультимодальный феномен немецкоязычного Интернет-дискурса – URL: http://journals.tsu.ru/uploads/import/1804/files/43_074.pdf (дата обращения: 15.03.2022).
9. **Феоктистова С. А., Тикунова В. В.** Интернет-мемы как средство межкультурной Интернет-коммуникации. Сравнительный анализ русскоязычных и англоязычных мемов // Иностр. языки и межкультурная коммуникация: современные векторы развития и перспективы: сборник статей по результатам III научной конференции молодых ученых 17.05.2018 г. (ДИЯ НИУ ВШЭ) / Отв. редактор Е. Г. Кошкина. Выпуск 2. – М.: Буки Веди, 2018. – С. 386–398. – URL: <https://lang.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/231544302.pdf> (дата обращения: 15.03.2022).

Тюленева Татьяна Владимировна, доцент кафедры немецкой филологии Астраханского государственного университета.
E-mail: tatjana414013@mail.ru

Дмитриева Юлия Владиславовна, бакалавр факультета иностранных языков Астраханского государственного университета.
dm-julkasa@mail.ru



**Сведения
об авторах**

РОЛЬ И МЕСТО МЕДИАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ



Аннотация

В статье представлен современный взгляд на медиацию как на составляющую коммуникативных компетенций наряду с аудированием, чтением, письмом и говорением и как на один из способов коммуникации наравне с рецепцией, продукцией и интеракцией. Авторы описывают медиацию текста при решении концептуальных задач, а также при коммуникации. Наиболее подробно представлены умения, реализуемые в процессе медиации текста. На примере специализированного материала, предназначенного для обучающихся по химико-технологическим направлениям подготовки, показаны этапы медиации на занятиях по учебной дисциплине «Иностранный язык», подчеркивается, что медиация в обучении выступает одновременно целью и средством.



Abstract

THE ROLE AND PLACE OF MEDIATION IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITY

The paper is focused on the mediation as one of the communicative competencies together with listening, reading, writing and speaking. Mediation is also considered as a way of communication as well as perception, production, and interaction. The authors present the text mediation, mediation of conceptual task problem solving, and the mediation of communication. The skills implemented during the text mediation are described in detail. Different steps realized when dealing with the scientific text at the foreign language class by the chemistry students are depicted. In foreign language teaching mediation is regarded as the aim and means of teaching.



Ключевые слова

медиация, формы медиации, медиация текста, медиация коммуникации, стратегии медиации, обучение медиации



Keywords

mediation, forms of mediation, mediating a text, mediating communication, mediation strategies, teaching mediation

Современное положение дел в обществе показывает, что владение так называемыми soft skills, к которым относят коммуникативные, креативные навыки, умение работать с информацией и т.д., становится очень востребованным. В числе первых, зачастую перечисляются именно коммуникативные навыки.

Коммуникация (от латинского communication – сообщение, связь) представляет собой сообщение или передачу средствами языка содержания высказывания в устной или письменной формах [1, с. 195]. В данной трактовке понятия «коммуникация» присутствуют два аспекта: сам факт наличия информации

относительно чего-то или кого-то и факт ее дальнейшего распространения при помощи языковых средств. Однако отсутствует упоминание о том, что может произойти некоторый сбой при восприятии сообщения (реципиент в силу ряда обстоятельств, например недостатка знаний в определенной сфере, незнания языка и т.д., испытывает трудности при понимании смысла передаваемого сообщения). В данном контексте уместно обратиться к термину «медиация», под которым понимается «любая коммуникативная деятельность, требующая преобразования или адаптации устного или письменного сообщения, с тем чтобы сделать его понятным для целевой аудитории в конкретной ситуации» [11, с. 1].

Само использование термина «медиация» стало довольно популярным, это своего рода тренд. Мы можем встретить употребление этого слова в следующих сочетаниях: культурная медиация, художественная медиация, межкультурная, семейная, банковская, юридическая и т.д. Наконец, данный термин начал завоевывать и педагогическое пространство, а вернее, вернулся в него, но в несколько иной интерпретации.

В различные периоды истории преподавания иностранных языков медиация понималась по-разному. В своем традиционном значении эта компетенция была эквивалентна переводу и практиковалась, в частности, в изучении классических языков (греческого, латинского), в преподавании которых применялся грамматико-переводный метод. В 60, 70, 80-е годы XX столетия с появлением аудиолингвальных и аудиовизуальных методов медиация была исключена из лингвообразования, так как наличие другого языка, особенно родного, могло быть лишь препятствием для усвоения иностранного. В 80-х и 90-х годах XX века благодаря коммуникативному подходу медиация допускалась, но по-прежнему играла второстепенную роль [3, с. 39].

С 2001 года медиация была «реабилитирована», поскольку система Европейских компетенций владения иностранным языком поставила ее в один ряд с другими коммуникативными компетенциями: аудированием, чтением, письмом, говорением [7]. Однако отводимая ей роль ограничивалась спецификой профессиональной компетенции переводчиков. В учебниках иностранных языков медиации не уделялось должного внимания. Как правило, она встречалась в переводных упражнениях, но чаще всего на уровне перевода отдельных фраз.

Особый акцент на данной компетенции был сделан в Дополнительном томе системы Европейских компетенций владения иностранным языком [8], содержание которого адаптировано под современный контекст. Главное его отличие от документа 2001 года – это переход от компетентностного подхода, в центре которого лежало понимание устных и письменных текстов, письменной речи, говорения (монолог, диалог), к подходу, в котором упор сделан на способах коммуникации (рецепции, продукции, интеракции, медиации), включающих коммуникативные компетенции (лингвистическую, социолингвистическую, прагматическую).

В Дополнительном томе концепция медиации расширена до 19 шкал и представлена дескрипторами на 10 уровнях. Согласно ее основным положениям, в процессе медиации обучающийся выполняет социальную роль, создавая инструменты для передачи смысла в рамках одного языка (одноязычная медиация) или средствами нескольких языков (межъязыковая медиация) [8, с. 90].

В отечественной науке имеется ряд работ, касающихся различных аспектов медиации в обучении иностранным языкам: о содержании понятия «медиация» как составного компонента иноязычной коммуникативной компетенции, ее стратегиях и проблемах оценивания [4; 5]; о языковом посредничестве (медиации) как особом виде речевой деятельности, формировании медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе (М.К. Денисов, А.А. Колесников); о роли языкового посредничества в обучении переводу (Л.М. Спыну, И.Н. Мешкова, О.А. Шереметьева). Не менее интересны работы украинских коллег Ю.Э. Лавриш и Н.Р. Саенко, посвященные формированию медиативных умений на занятиях по английскому языку в техническом вузе [9].

Энрика Пиккардо, соавтор Дополнительного тома Общеευропейских компетенций владения иностранными языками, выделяет шесть форм медиации: лингвистическую, культурную, педагогическую, социальную, текстовую, медийную. Под медиацией подразумевается «любая деятельность, сокращающая “разрыв” между людьми или между людьми и новыми понятиями посредством языка» [10, с. 13–15]. Цель медиации – облегчить доступ к смыслу, способствовать пониманию и общению.

Кроме этого, отмечают различные типы медиации: *неинтерактивную* (перевод, реферирование, аннотирование, обзор, пересказ) – передача информации происходит от коммуникатора к реципиенту без осуществления обратной связи [6, с. 160]; *интерактивную* (последовательный перевод, текстуализация интенций, посредничество при переговорах), в ходе которой осуществляется передача сообщения от коммуникатора реципиенту и наоборот; *смешанный тип медиации* (презентация собранной информации с последующим обсуждением), который предполагает языковое посредничество с элементами интеракции между медиатором и одним из коммуникантов [2, с. 29–31].

Выделяются также три основные области медиации: *медиация текста* (понимание содержания, которое должно быть передано), *медиация при решении концептуальных задач* (сотрудничество в группе, например с целью обеспечения доступа к знанию, необходимому для решения проблемы), *медиация коммуникации* (создание благоприятной атмосферы для общения собеседников, в котором обучающийся играет роль посредника) [8, с. 91].

Каждая область медиации представлена шкалами действий, расположенными по принципу «от простого к сложному». Детально проанализируем раздел, посвященный медиации текста. Эта область медиации представлена следующими умениями: передача информации; толкование данных, представленных в виде графиков, диаграмм и схем; обработка текста в устной или письменной форме; перевод; создание заметок; обсуждение художественных текстов [там же, с. 92].

Рассмотрим перечисленные выше умения более подробно.

Передача информации связана с пониманием устного или письменного сообщения, требующего немедленной реакции. Этот навык тесно связан с поисковым чтением, направленным на нахождение в документе конкретных данных, например расписания выставки, инструкции по покупке билета, а также на понимание информативных текстов (статей, переписки, отчетов и т.д.) на более продвинутом уровне.

Толкование данных предполагает умение описывать диаграммы и карты; рассказывать о тенденциях, представленных в графиках; сравнивать данные гистограмм; интерпретировать сведения, содержащиеся в таблицах.

Обработка текста в устной или письменной форме означает осмысление содержания исходного текста с последующим его резюмированием. Речь идет не об упрощении сообщения, а об умении оперировать деталями в коммуникативных целях, обобщении полученных сведений или аргументов с целью объяснения получателю информации, основной идеи, точки зрения автора исходного текста.

До недавнего времени *перевод* был главным видом деятельности в медиации. В Дополнительном томе отдельно рассматриваются устный и письменный переводы. Для устного перевода характерны спонтанность, краткость, приблизительность. Достаточно уловить основную информацию для начальных (A1 – B1) и смысловые нюансы для продвинутых уровней (B2 – C2). В рамках каждой группы уровней требования к переводу примерно одинаковые, разница заключается лишь в типе и степени сложности текста.

Что же касается письменного перевода, то он представлен как более формальный процесс, хотя и не претендующий на полноту или абсолютную точность, поскольку используется для повседневного, а не профессионального общения. Но требования к достоверности перевода растут соответственно уровню владения языком.

Создание заметок (конспектирование) на основе лекций, семинаров или совещаний – это еще один аспект медиации, но не для кого-то другого, а для себя. Несмотря на то что описание данного вида деятельности основывается на умении вести записи воспринимаемой на слух информации, примером медиации, на наш взгляд, является также и конспектирование письменного текста.

В обучении иностранным языкам медиации также подвергнуты художественные произведения, работа с которыми предполагает два вида деятельности: *выражение собственного мнения* и *критический анализ*.

Все вышеперечисленные действия реализуются в контексте разных способов коммуникации – рецепции, продукции, интеракции, медиации – с помощью использования коммуникативных стратегий. Представленные в Дополнительном томе стратегии медиации разделены на две группы:

1. Стратегии, направленные на *объяснение нового смысла и позволяющие упростить понимание текста*. К этой группе относятся: активизация уже имеющихся у обучающихся знаний по теме (использование наводящих вопросов, сравнений, примеров); адаптация языка (использование синонимов, упрощенных речевых оборотов, парафраз); анализ составляющих элементов содержания.
2. Стратегии, используемые для упрощения текста. Включают следующие действия: дополнение текста объяснениями, примерами, специальной информацией или, наоборот, сокращение путем исключения повторов, маловажной информации, выделения главного [8, с. 117].

Для того чтобы выяснить, какие основные трудности испытывают обучающиеся при понимании специализированных текстов на иностранном языке (английском), были опрошены более ста студентов первого и второго курсов

бакалавриата и специалитета, обучающихся по следующим направлениям подготовки: «Химия», «Химическая технология», «Информатика и вычислительная техника», «Биотехнология», «Химическая технология энергонасыщенных материалов и изделий» и другим.

Респондентам были заданы вопросы, направленные на то, чтобы выяснить, насколько им понятен при первом прочтении специализированный текст на иностранном языке, насколько сложно перевести на родной язык термины из текста, используют ли они кроме перевода другие способы понимания содержания, насколько они оценивают степень своего понимания специализированных текстов в целом.

Согласно результатам опроса, наибольшую трудность вызывает понимание терминов, используемых в специализированных текстах (75%), при этом для большинства опрошенных понимание общего смысла текстов не вызывает затруднений (78%). Основным способом постижения содержания был назван перевод (86%).

При организации пробного обучения в качестве материала изучения был взят текст *Man-made elements* (Серебренникова Э.И., Круглякова И.Е. Английский язык для химиков: учебник для студентов химико-технологических специальностей вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. школа, 1987. – С. 165–167). В ходе работы мы исходим из того факта, что большинство обучающихся не совсем понимают значения используемых терминов, имеющих непосредственное отношение к теме текста – созданию искусственных элементов (название самих элементов, процедуры их создания, приборы, используемые для этой цели).

На дотекстовом этапе обучающимся дается сопутствующая информация, помогающая понять основные термины, содержащиеся в тексте. Для этого их внимание обращается на ту часть периодической таблицы, где представлены искусственно созданные химические элементы. Преподаватель задает наводящие вопросы, касающиеся того, что они знают об этих элементах; изучали ли они какую-либо информацию по данной теме ранее (в школе, в вузе); знают ли они, почему искусственно созданные элементы имеют такие названия, и т.д.

Следующий этап медиации текста предполагает *передачу информации* и *перевод* изучаемого документа. В процессе последовательного перевода, поискового чтения обучающиеся извлекают детальную информацию о том, какие элементы относятся к искусственно созданным, каким образом они были произведены и для чего создаются. В совместной работе над текстом выделяются ключевые слова, которые будут использоваться в последующей деятельности, а именно в *толковании данных*, вовлечении учащихся в различные задания, направленные на полное понимание текста. Например: «представьте на изучаемом иностранном языке дефиницию данного понятия», «определите термин по представленной дефиниции», «перефразируйте предложение с использованием ключевой лексики».

В дальнейшем обучающимся предлагается составить таблицу на основе информации, изложенной в тексте. В таблице будут представлены следующие рубрики для заполнения: название и номер искусственно созданного элемента (the name and the number of the man-made element), его создатель/создатели (its researcher/s), способ, с помощью которого был создан данный элемент (the way the described man-made element was created).

Поскольку для полного понимания темы представленных в тексте фактуальных данных не совсем достаточно, преподаватель предлагает извлечь дополнительную информацию из видеоматериала Pop Quiz: Man-made elements по данной тематике [<https://www.youtube.com/watch?v=NJTXhMoWqR8>]. По мнению С. Виаджио, в медиации могут использоваться мультимедиа или гибридные формы представления информации, что мы и наблюдаем в нашем случае [12]. Письменный текст дополняется аудиовизуальным текстом, что усиливает процесс медиации, открывая новые каналы поступления информации.

В ходе заключительного этапа медиации текста происходит синтез информации, извлеченной из письменного документа и из видеоматериала. На основе данной интегрированной информации обучающиеся вступают в дискуссию на изучаемом иностранном языке. В ходе обсуждения обязательно использование информации, полученной из обоих источников, и ключевой лексики. Обучающимся предлагается пойти дальше и высказать собственную точку зрения, например, на предмет научной ценности создания искусственных элементов, дальнейших перспектив в данной области изысканий.

Посредством метода включенного наблюдения нами было выявлено, что прохождение всех указанных выше этапов медиации текста позволяет обучающимся в максимальной степени извлечь необходимую информацию для понимания проблемы, затронутой в основном документе. В данном случае речь может идти о *медиации коммуникации*, в ходе которой создается благоприятное информационное поле для проведения дискуссии по изучаемой теме.

Вышеизложенное позволяет заключить, что медиация в обучении иностранным языкам выступает одновременно целью и средством. Это не только перевод, но и передача информации, обработка и трактовка данных, обобщение, интерпретация, перефразирование, уточнение, облегчение понимания. Это также совокупность разнообразных видов речемыслительной деятельности, связанных между собой, способствующих развитию познавательной сферы обучающихся. Упражнения, направленные на формирование медиативной компетенции, уже являются частью современного образования в области иностранных языков. Новизной данного подхода является, прежде всего, осознание особой роли говорящего, который в ряде коммуникативных ситуаций выступает еще и как посредник, медиатор, используя различные способы коммуникации, открывающие новые педагогические перспективы, основанные на взаимном понимании, слушании, участии в совместной деятельности. В этом, на наш взгляд, и заключается главная роль лингвообразования.

1. **Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. **Денисов М. К., Колесников А. А.** Обучение формам языкового посредничества (медиации). // Иностр. языки в школе, 2013. – № 1. – С. 19–27.
3. **Кучеренко Н. Л.** La médiation en classe de langue, est-ce une «nouvelle» compétence? // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст./Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т. – 2020. – С. 39–45.
4. **Ланкина О. Ю.** Медиация в системе оценивания устного высказывания в форме дискуссии // Вестник Череповецкого государственного университета, 2018. – № 2 (83). – С. 174–179.
5. **Ланкина О. Ю.** Содержание понятия медиация в обучении иностранным языкам // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. – Педагогика. – № 2. – С. 175–183.



Литература

6. **Спыну Л. М., Мешкова И. Н., Шереметьева О. А.** Роль языкового посредничества (медиации) в обучении переводу // Глобальный научный потенциал. СПб.: ТМБпринт, 2019. – № 12 (105). – С. 159–162.
7. **CONSEIL DE L'EUROPE**, Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL): Apprendre, Enseigner, Évaluer, Paris, Didier/Conseil de l'Europe, 2001. – 192 p.
8. **COUNCIL OF EUROPE**, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, teaching, assessment. Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. – 2017. – 275 p.
9. **Lavrysh Y., Saienko N.** Teaching mediation skills at technology-enhanced ESP classes at technical universities // XLanguage, Volume 13 Issue 4. – October 2020. P. 20–29.
10. **North B., Piccardo E.** Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. – 2016. – 66 p. – URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31> (дата обращения: 20.09.2021).
11. **Rousseau L.-J.** La médiation linguistique: vers l'adaptation des principes méthodologiques et des pratiques terminographiques. – 2007. – URL: <http://www.realiter.net/wp-content/uploads/2013/07/Louis-JeanRousseau.pdf> (дата обращения: 16.09.2021).
12. **Viaggio S.** The Overall Importance of the Hermeneutic Package in Teaching Mediated Interlingual Communication // The Interpreters' Newsletter. – 2000. – № 10 – P. 129–145.



**Сведения
об авторах**

Кучеренко Наталья Леонидовна, кандидат пед. наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета.
E-mail: n.kucherenko@spbu.ru

Юнг Анна Владимировна, кандидат филол. наук, доцент Санкт-Петербургского государственного технологического института (технического университета).
E-mail: unganna25@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ



Аннотация

Актуальность обучения профессиональному общению на иностранном языке в нелингвистическом вузе безусловна. В данной статье рассматривается метод кейс-стади, применяемый в ситуации обучения иностранному языку студентов нелингвистического вуза и позволяющий преподавателю иностранного языка развивать у студентов умение вести дискуссию на профессиональные темы, защищать собственную точку зрения, самостоятельно оценивать свои коммуникативные способности и решать профессиональные задачи, повышая тем самым мотивацию учения.



Abstract

CASE STUDIES FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR SPECIFIC EDUCATIONAL PURPOSES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

The need for professional foreign language communication training is still actual. The article considers the case study method used in the process of foreign language teaching at non-linguistic universities that allows students to master professional discussion skills, develop the ability to defend their own point of view, evaluate adequately their communication skills. With the help of the method students are taught to decide vocational tasks increasing their motivation.



Ключевые слова

**общение, кейс-стади, коммуникативный подход,
профессионально ориентированное обучение, навыки
общения, ситуация, анализ, самостоятельность,
мотивация**



Keywords

**communication, case study, communicative approach,
professionally oriented training, communication skills,
situation, analysis, independence, motivation**

ВВЕДЕНИЕ

Современному рынку труда требуются специалисты, владеющие иноязычной профессиональной компетентностью, то есть навыками, необходимыми для чтения литературы на иностранном языке по специальности, общения с иностранными коллегами, умения правильно формулировать свои мысли устно и письменно на чужом языке в разных областях экономики. Современный специалист должен уметь проявлять инициативу, самостоятельность, развиваться творчески и профессионально [3]. От системы образования зависит организация учебного процесса, ориентирующего

курс иностранного языка «на приобретаемую студентами профессию и возможные сферы его реального использования в профессиональной деятельности» [7, с. 7], то есть она должна осуществлять профессионально ориентированное образование. Критерием эффективности системы образования становится то, насколько эта система выполняет социальный заказ общества [2].

Коммуникация является целью и средством обучения взаимодействию в профессиональной деятельности специалистов, которым необходимо повышать свою коммуникативную компетентность, знать формы и методы воздействия на оппонентов или собеседников, то есть совершенствовать культуру общения [1].

Эффективным способом вовлечения студентов в профессиональную языковую среду является их обучение в коммуникативной языковой группе [8]. Иностранный язык в данном случае должен выступать как обязательный вспомогательный элемент, как средство развития коммуникативных умений и навыков в процессе осуществления студентами профессиональной исследовательской деятельности с помощью информационных и коммуникационных технологий.

Кроме установленного подхода к обучению иностранному языку, уделяющего основное внимание развитию навыков чтения и письменного перевода, в настоящее время используется коммуникативный и профессионально ориентированный подходы, где помимо традиционной работы с текстом внимание уделяется и навыкам говорения на профессиональную тему. В этом преподавателю помогает активное использование метода так называемых кейсов, или кейс-стади (*case study*: *case* с англ. случай, *study* – исследование), который требует вовлеченности студентов в аудиторную и самостоятельную работу [4].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Кейс-стади как педагогическая технология – это разбор, обсуждение ситуации или конкретного случая, иногда напоминающие деловую игру. На результат ее применения влияют особенности личности педагога и контингента студентов, а также психологического климата в аудитории [10].

Случай (*case*) для анализа должен отражать реальную жизненную ситуацию, которую возможно обсудить с точки зрения специальности обучающихся. И применять эту методику целесообразно на любом этапе обучения (начиная со школы).

Студенты, привыкшие к такой форме работы, быстрее овладевают умением высказывать свое мнение по специальности. Надо сказать, что обсуждению случая должна предшествовать работа над словарным запасом, то есть над терминологией определенной специальности. Ситуация должна содержать проблему, которую надо решить студентам. Например, психологи обсуждают случай с психологической точки зрения, а социологи – с социологической и т.д.

Кейс-стади бывают разных видов: практические кейсы, реально отражающие ситуацию или случай; обучающие кейсы, отрабатывающие навыки синтеза, объединения частных случаев в типичные; научно-исследовательские кейсы, ориентированные на включение обучающегося в исследовательскую деятельность (их можно назвать проектами). На наш взгляд, самой оптимальной и удобной формой кейса на уроке может служить форма, состоящая из следующих частей:

- I. Изложение случая, то есть ознакомление с ним.
- II. Вопросы преподавателя на понимание случая. Вопросы должны быть как по содержанию кейса, так и по теме изучаемого учебного материала.
- III. Рекомендации по решению проблемы, предлагаемые студентами (групповое обсуждение.)
- IV. Заключительное слово преподавателя (или ведущего студента) о решении ситуации (возможно, заранее согласованном с преподавателями специальных дисциплин). Правильных решений может быть несколько.
- V. Сравнительная оценка деятельности студентов.

На первом курсе бакалавриата преподаватель ставит целью обучение обмену своими мыслями на иностранном языке в вопросно-ответной, диалогической форме в стилистически нейтральном регистре сферы повседневного общения. В некоторых лингвистических исследованиях («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [12]) говорится, что стало уже традицией после презентации, выступления, прочтения какого-то случая задавать спонтанные вопросы, коротко отвечать на них.

На втором курсе рассматривается оригинальная учебная литература по специальности, которая дает возможность начинающему специалисту создавать адекватные письменные переводы, рефераты и аннотации согласно направлениям их специальностей.

На третьем курсе бакалавриата первой задачей учебной деятельности по иностранному языку становится обучение студентов свободному общению на иностранном языке с целью обмена информацией по специальности с зарубежными коллегами.

Предполагается, что на третьем курсе студенты владеют достаточным объемом информации по специальности на русском языке, а также более профессионально и осознанно могут обсуждать практические случаи по своей специальности, предлагать решение той или иной проблемы, делать собственные выводы, то есть общаться. Поэтому акцент делается на говорение и аудирование.

Материал (текст) кейса можно раздавать студентам на занятии, перед занятием по определенной теме для самостоятельного изучения в электронном виде или в виде интернет-ресурса. Объемный кейс дается для ознакомления на дом. Не надо просить студентов сделать письменный перевод [6].

Технология метода кейс-стади учит соблюдению норм и правил общения, необходимых для поддержания профессиональной беседы. Этому должны способствовать учебные пособия, содержащие материалы (кейсы), мотивирующие коммуникативность [1]. Преподаватель имеет право как самостоятельно разработать кейс-стади, так и сделать это в сотрудничестве с преподавателями специальных предметов. Также он может использовать готовые кейсы из учебной литературы, ситуации из СМИ и интернета, вымышленные ситуации. Кейс-стади может быть выполнен в разных форматах: в печатной форме, видео, мультимедиа (сочетание текстовой, звуковой и видеoinформации) и др.

Виды кейсов определяются по разным категориям признаков: по источнику информации, по степени сложности, по форме, по объему. По итогам работы над кейс-стади предпочтительно организовать обсуждение.

Время, затрачиваемое на кейс, составляет 30–40 минут, и это будет основная часть занятия. Устная презентация групповых работ занимает около 15 минут.

Контроль и оценка работы студентов проводится преподавателем в виде оценки выступлений по таким критериям, как языковые умения и навыки, тематическое содержание, лексические и грамматические навыки, организационные умения и навыки.

В зависимости от сложности, объема кейса и степени участия кейс-стади может «стоять» от 3 до 10 баллов каждому активно участвующему студенту.

Согласно С.П. Кассанаве, преподаватель должен позволять студентам задавать «наивные» вопросы, чтобы глубже погрузиться в проблему; предупреждать студентов о том, что возможно несколько правильных решений; учить внимательно и осознанно подходить к предположениям и концепциям; учить работать в партнерстве, активно; предоставлять возможность проявить себя каждому участнику в разных ролях [11].

Примером может служить кейс-стади, составленный студентом-логопедом, представляющий интерес для специалистов данного направления и дающий материал для обсуждения:

SUBJECT INFORMATION

Author: S. Vasileva, speech-language pathologist

The case is taken from the work experience of a speech-language pathologist Glenn Weybright

NAME: Sophie.

AGE: 5 years old.

PARENTS: mother, father.

PROBLEMS: Sophie makes a lot of mistakes for her age in pronunciation of sounds in speech.

HISTORY OF LIFE

Sophie was referred by her preschool teacher at age five. Outside-the-family listeners were understanding about 50 per cent of what she said, well below the norm of 100 per cent understandable speech by age four. Sophie was making mistakes on the early developing speech sounds 'k', 'g', 'f'. Her mistakes were errors of substitution, so that she used a 'p' for 'f', a 't' for 'k' and a 'd' for 'g'. Sophie was making these mistakes in all parts of words, so that 'fun' was 'pun', 'office' was 'opice' and 'leaf' was 'leap'. Sophie also made mistakes on consonants 'r' and 'th', but these are later-developing sounds and some children at age five can learn these on their own later.

ISSUES FOR DISCUSSION

1. Which speech disorder does Sophie have?

Предполагаемые ответы: a mild articulation disorder or phonological disorder.

2. What type of errors was observed in Sophie's speech?

Предполагаемые ответы: errors of substitution.

3. Which ways of correction mistakes of pronunciation can you suggest to help Sophie?

For example, give her visual models of sounds (let her touch lips and teeth for the pronunciation of 'f' or let her touch the base of mouth for pronunciation of 'k'; write the letters associated with each sound and made sounds also visible to Sophie; give names to sounds ('f' – the cat fight sound, 'k' – the coughing

sound); repeat new sounds in isolation, than in words (first with hearing the word and repeating, then just naming pictures without hearing the word), then in short sentences produced by speech therapist, and then in sentences Sophie made up on her own.

4. Should a speech therapist try to learn Sophie pronounce later-developing sounds or should she learn how to pronounce them on her own?

RECOMMENDATIONS or PROBLEM DECISION (мнения специалиста представляются преподавателем после обсуждения):

Work on articulation may require a lot of repetitions and it is important for children to break up the relatively boring work with toys or games or another diversion. Usually the toys or games can be chosen by speech therapist to produce additional practice on the particular sound without the child being directly aware that practice is occurring

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нелингвистическом вузе профессионально ориентированное общение на иностранном языке определяется как обмен профессионально значимой информацией, обеспечивающий взаимопонимание между партнерами по общению, то есть представителями различных профессиональных сообществ [6].

Непрерывное развитие профессионально ориентированного образования кроме умения работать со специальным текстом предполагает обучение профессиональному языковому общению с представителями других стран, то есть с иностранными коллегами-специалистами. Поэтому, развивая иноязычную коммуникативную компетенцию студентов, преподаватель обеспечивает им возможность общения на этом языке с помощью интерактивного метода «кейс-стади» [9].

Важно в данном случае понимать, правильно ли составлен кейс, насколько профессионально ориентирован учебный материал, соблюдены ли объем и доступность в языковом отношении [8].

В результате предметно-языкового интегрированного обучения и применения метода кейсов у студентов возникает наглядная картина развития своих способностей в плане общения, получения знаний и обмена ими, то есть повышения квалификации в профессиональной деятельности, совершенствования навыков участия в профессиональных научных мероприятиях. Преподаватель иностранного языка в нелингвистическом вузе, сочетая коммуникативный подход с профессионально ориентированным, обучает, воспитывает, выступает как организатор и исследователь, способствующий повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка.

«С точки зрения продуктивности учебной деятельности оправдана ориентация на познавательный интерес как мотив при изучении иностранного языка, так как на основе устойчивого познавательного интереса формируется достижение профессиональной мотивации» [7, с. 123]. Поэтому преподавателю иностранного языка важно расширять свои знания по специальным предметам, знать профессиональную терминологию, укреплять межпредметные связи и консультироваться с преподавателями специальных предметов с целью совершенствования своей компетентности.



Литература

1. **Викулова Л. Г.** Основы теории коммуникации: практикум / Л. Г. Викулова, А. И. Шарунов. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток-Запад. – 2008. – 316 с.
2. **Еремина Н. В., Кабанова О. В., Терехова Г. В.** Опыт лингвокоммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей. – Орел: ОГУ. – 2015. – № 2. – С. 47–53.
3. **Корзенникова И. Н.** К проблеме формирования межкультурной компетенции у студентов юристов // Вестник СВФУ. – 2011. – № 1. – С. 89–94.
4. **Куимова М. В.** Использование метода кейс-стадии в процессе преподавания английского языка как иностранного в техническом вузе. – Молодой ученый. – 2010. – Т. 2., № 1–2 – С. 82–86.
5. **Макар Л. В.** Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. – СПб. – 2000. – 257 с.
6. **Мухамеджанова С. Д.** Метод «case study» в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / С. Д. Мухамеджанова. – Молодой ученый. – 2016. – № 24 (128). – С. 488–491.
7. **Образцов П. И., Иванова О. Ю.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / под ред. П. И. Образцова. – Орел: ОГУ. – 2005. – 158 с.
8. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов – М.: Просвещение. – 1991. – 223 с.
9. **Серебрянцева О. Г.** Метод кейс-стадии как средство развития коммуникативной компетентности в нелингвистическом вузе. – International Research Journal. – 2020. – № 8 (98). – Часть 3. – С. 40–44.
10. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова, Е. А. Кагакина, О. М. Колупаева, Г. Г. Солодова, И. В. Тимонина; отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО». – 2011. – 237 с.
11. **Casanave C. P.** Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. – 2002. – 340 p.
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) [Electronic resource] // Council of Europe. – 2018. – 235 p. – URL: www.coe.int/lang-CEFR (дата обращения: 24.02.2022).



Сведения
об авторе

Серебрянцева Ольга Германовна, кандидат психол. наук, доцент кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации Института иностранных языков МПГУ.
E-mail: yaserebr@yandex.ru

ИННОВАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЛИФОНИИ ШКОЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ



Аннотация

В статье рассматриваются вопросы научно-методического сопровождения деятельности руководителей школьных методических объединений учителей иностранных языков в аспекте наставничества в едином региональном пространстве. В рамках регионального проекта представлены методические разработки школьных учителей на примере инновационных практик в системе повышения качества иноязычного образования.



Abstract

INNOVATIVE DESIGN OF THE SCHOOL INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT POLYPHONY

The article presents the actual issues of scientific and methodological support for the activities of heads of school methodological associations foreign languages teachers in the aspect of mentoring at the regional space. Within the frameworks of the regional project, methodological developments of school teachers consider innovative practices in the system of improving the quality of foreign language education.



Ключевые слова

методическая поддержка, иностранные языки, проекты, региональный подход, полифония образовательной среды



Keywords

methodological support, foreign languages, projects, regional approach, polyphony of educational spaces

Введение. Довольно сложно представить современную жизнь без информационных технологий, в частности в условиях полифоничной по содержанию и характеру образовательной среды современного урока. Интерактивные технологии энергично входят в образовательный процесс, помогая непосредственным его участникам максимально раскрыть творческий потенциал каждого [1; 2]. В свою очередь, современный педагог стремится наиболее эффективно использовать ИКТ на уроке, делясь методическими разработками-открытиями в освоении все новых возможностей интерактивных технологий. Из носителя готовых знаний учитель-мастер превращается в организатора активной учебно-познавательной деятельности обучающихся в пространстве сетевого обучения в дистанционном формате [3; 4; 5]. Такой подход требует от участников образовательного процесса максимального владения глобальными компетенциями и функциональной грамотностью (читательской, коммуникативной, цифровой и другими компетенциями). А потому актуальные

аспекты инновационного проектирования реальной, а не мнимой полифонии информационно-коммуникационной среды школы нового типа требуют последовательно системного внимания со стороны руководителей школьных методических объединений учителей иностранного языка в условиях единого научно-методического пространства России и конкретного региона [5; 6; 7; 8]. Ведущая роль наставников в лице преподавательского состава институтов повышения квалификации и центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов обозначена на государственном уровне [5; 8; 9]. Научно-методическое сопровождение и педагогическая поддержка становятся факторами успеха и продвижения учителя на пути педагогического мастерства, а сегодняшних школ и школьников – на пути овладения глобальными компетенциями на более высоком уровне в условиях эффективного использования нового содержания и новых технологий, в основании которых лежат современные эффективные способы работы с разнообразными информационными и коммуникационными потоками [5; 8; 10; 11]. Иностранный язык в силу своей специфики, а именно создания для обучающихся искусственной языковой среды из-за отсутствия естественной, предполагает наиболее гибкое использование новейших информационных технологий и разработку программно-методического обеспечения урока современного типа [1; 4; 5].

В свете изложенного тематика данной статьи как никогда актуальна в реалиях региональной единой научно-методической проектной полифоничной среды общения единомышленников – учителей-практиков, преподавателей института повышения квалификации, учеников и родителей Новосибирской области. Приглашаем к обсуждению авторского проекта кафедры иностранных языков МБОУ «Лицей Технополис» на тему «Интерактивные игровые приемы на уроках английского языка с применением программного обеспечения Smart Notebook» (руководитель школьного МО учителей иностранных языков, учитель высшей квалификационной категории Виктория Юрьевна Якушева).

Представляя полифоничную архитектуру проекта, обращаем внимание читателя на то, что она не только полиязычна, но и креативна своим содержательным наполнением и научно-методическим сопровождением. В рамках проекта в 2021 году кафедрой иностранных языков МБОУ «Лицей Технополис» был проведен семинар-практикум «Фрагменты урока иностранного языка с использованием ИКТ». Цель семинара: обмен опытом учителей иностранного языка. В качестве базового было выбрано программное обеспечение интерактивной доски Smart, одной из основных частей которого является программа Notebook 10.

Эффективность и результативность проекта. В состав программы входит обширная коллекция готовых объектов (картинок, фонов, интерактивных элементов), ее можно пополнять и собственными коллекциями. Программа и элементы ее сопровождения бесплатны и доступны для скачивания на сайте производителя. Разрешено использовать ее в ознакомительных целях, не нарушая при этом авторских прав. Ее можно установить на любом ПК. Если в кабинете есть компьютер с проектором и экран, то можно использовать ее и без интерактивной доски. Один ученик работает за компьютером, класс следит за работой на экране. В программе Notebook для создания страницы есть панель с большим количеством инструментов, среди них перья, художественные перья, ластик, линии, фигуры др. Для успешной работы необходимо добиться четкого понимания возможностей каждого инструмента. Например, затемнение экрана закрывает весь экран шторкой, которую можно постепенно сдвигать по вертикали и горизонтали. С помощью инструмента «вставить таблицу» легко

составить кроссворд. Перо распознавания фигур определяет, какую фигуру рисовали от руки, и совершенствует ее. Необыкновенный инструмент «волшебное перо»! Его можно использовать в трех различных качествах. Если нарисовать им овал, то получим перемещаемую подсветку. Нарисовав прямоугольник, получим перемещаемое увеличительное стекло. А что-то просто написанное или нарисованное этим пером через несколько секунд исчезает.

Программу Notebook сопровождают основные темы коллекций, галерея изображений. В программу встроены интерактивные и мультимедийные объекты, имеется несколько наборов кнопок для организации навигации. Удобно использовать «звуковые» элементы, помеченные слева внизу значком динамика: голоса птиц, зверей, звуки музыкальных инструментов. Применить любой элемент коллекции очень просто — нужно вытянуть его мышкой на страницу. С каждым из таких объектов можно производить ряд стандартных действий: перемещать, поворачивать, изменять размеры. После выделения объекта он окажется окруженным прямоугольной рамкой, в углу которой будет значок с треугольником. Щелчок по этому треугольнику позволит открыть меню для просмотра свойств объекта и списка действий, которые можно к нему применить. Например, действие «порядок» позволяет переместить тот или иной объект на передний или задний план, если происходит наложение объектов. Утилита множественного клонирования позволяет клонировать объект до бесконечности. Она поможет, если надо вставить пропущенные буквы в слова или составить новые слова из букв данного слова. «Задать прозрачность» позволяет сделать прозрачными выбранные цвета у объектов, вставленных на страницу «извне».

Педагогическая обоснованность. С помощью программы Notebook 10 интересно разрабатывать интерактивные задания для уроков. Для этого в коллекции интерактивных средств учителя LAT 2.0 (Lesson Activity Toolkit) очень много шаблонов и инструментов, созданных с помощью технологии Flash. Здесь есть шаблоны для анаграмм и сортировки по категориям, для выбора правильного варианта из предложенных. Использование объектов подобного рода делает урок гораздо живее и интереснее. Важно продумать, как тот или иной элемент наиболее целесообразно и эффективно применять при подготовке материалов к уроку или в процессе его проведения, чтобы обучить ребенка использовать техническое средство для получения знаний. Учащиеся воспринимают получаемые знания не пассивно, а путем непосредственного участия в образовательном процессе (чтении, письме, обсуждении, анализе) через диалог. Ученики будут всецело увлечены занятием, с использованием интерактивной доски, которая их завораживает, позволяя ускорить темп урока и вовлекая в него.

Педагогическая новизна. Современные образовательные теории говорят о необходимости стимулировать заинтересованность учащихся, полагая ее краеугольным камнем знания. Для успешной работы педагогу необходимо идти в ногу со временем и применять информационные компьютерные технологии, в том числе интерактивную доску Smart Notebook, что в значительной степени повысит творческий и интеллектуальный потенциал детей. Smart Notebook предоставляет педагогу прекрасные возможности для индивидуализации и дифференциации обучения, отработки навыков, использования разнообразных цифровых образовательных ресурсов, постоянного доступа к различным интернет-ресурсам, организации взаимодействия между учащимися.

Оригинальность использования педагогических средств. Цель данной разработки — помочь педагогам перестроить мышление от создания стандартной

презентации к интерактивному занятию с полноценной подготовкой и реализацией материала с использованием ресурсов Smart Notebook. В результате решаются следующие задачи: помочь в осознании значимости возможностей Smart Notebook для повышения творческого и интеллектуального потенциала обучающихся; побудить к формированию нового вида взаимодействия с обучающимися на занятии; повысить мотивацию, активность и сознательность школьников при усвоении новых знаний; вовлечь их в активную познавательную деятельность, формировать мышление высокого уровня; индивидуализировать и дифференцировать обучение; создать на уроке высокотехнологичную информационно-образовательную среду.

Практическая значимость. Использование Smart Notebook способствует экономии времени на уроке; глубине погружения в материал; повышению мотивации; реализации интегративного подхода в обучении; возможности одновременного использования мультимедиа-материалов; формированию коммуникативной компетенции обучающихся, которые становятся активными участниками занятия не только на этапе его проведения, но и при подготовке, на этапе формирования структуры занятия; организации разных видов деятельности, рассчитанных на активную позицию обучающихся.

Отметим оригинальность применения программы Smart Notebook прежде всего в аспекте преимуществ. Учитель объясняет новый материал из центра класса, поощряя импровизацию и гибкость, он может рисовать и делать записи поверх любых приложений и веб-ресурсов; сохранять и распечатывать изображения с доски, в том числе любые записи, сделанные во время занятия, не затрачивая на это много времени и сил. Программа упрощает проверку усвоенного материала; вдохновляет преподавателей на поиск новых подходов к обучению, стимулирует профессиональный рост.

Для обучающихся занятия становятся интересными, развивается их мотивация; им предоставляется больше возможностей для участия в коллективной работе, для развития личных и социальных навыков, позволяя использовать различные стили обучения. Преподаватели могут обращаться ко всевозможным ресурсам, приспособляя их к определенным потребностям; школьники начинают понимать более сложный материал в результате эффективной и динамичной подачи; работая творчески, они становятся уверенными в себе; отсутствует необходимость использования клавиатуры, что повышает вовлеченность обучающихся начальных классов, а также детей с ограниченными возможностями.

Одновременно подчеркнем, что нововведения на ниве просвещения призваны опережать жизнь, этому способствуют обновленный ФГОС, новые учебные пособия и материалы итоговой аттестации школьников, повышенные требования к научно-методическому сопровождению непрерывного профессионального роста и повышения мастерства учителя, актуализация современных подходов к разработке и внедрению эффективных способов формирования функциональной грамотности, а также оценки уровня владения глобальными компетенциями (Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко, И.П. Твердохлебова, А.Н. Шамов и др.).

Надеемся, что такой проект позволит коллегам других регионов расширить границы собственного видения факторов и условий создания полиязыкового информационно-образовательного пространства школы XXI века: наметить индивидуальную траекторию собственного роста, одновременно качественно

решая стратегические и тактические задачи, связанные с культурным самоопределением личности.



Литература

1. **Бартош Д. К., Твердохлебова И. П.** Инновации в подходах к профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 2–3.
2. **Гальскова Н. Д. и др.** Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – М.: КНОРУС. – 2018. – 390 с.
3. **Леонтьев А. А.** Естественность (личность) иноязычного общения как основополагающий принцип обучения языку / А. А. Леонтьев Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: тезисы докл. X Всесоюз. симпозиума по психологии и теории коммуникации. – М. – 2018. – 164 с.
4. **Твердохлебова И. П.** Современный урок: обучаем аналитически мыслить, критически оценивать и творить // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 3. – С. 2–3.
5. **Шамов А. Н., Чернышов С. В.** Методический анализ урока как средство профессионального становления учителя иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 1. – С. 4–12.
6. **Engeness I.** Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. European Journal of Teacher Education. – 2021. – № 44 (1). – P. 96–114. – URL: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129> (дата обращения: 14.01.2022).
7. **Hrastinski S.** Teachers as developers of local evidence to improve digital course design. Interactive Learning Environments. – 2019. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1594959> – (дата обращения: 14.03.2021).
8. **Lopatukhina T., Bulankina N., et al.** Personalized Education: Origins, Characteristics and Technology of Use. In: EDULEARN20 Proceedings. 12th International Conference on Education and New Learning Technologies, Spain: Palma de Mallorca. 6–7 July, 2020. – P. 899–904. – URL: [10.21125/edulearn.2020.0315](https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0315) (дата обращения: 10.01.2022).
9. **Song Y., et al.** Retracted Chapter: “Affordances and Constraints of BYOD (Bring Your Own Device) for Learning in Higher Education: Teachers' Perspectives”. In: Kong S., Wong T., Yang M., Chow C., Tse K. (eds.). Emerging Practices in Scholarship of Learning and Teaching in a Digital Era. – Springer, Singapore, 2017. – P. 105–122. – URL: https://doi.org/10.1007/978-981-10-3344-5_7 (дата обращения: 10.01.2022).
10. **Taylor M., et al.** Teacher professional leadership in support of teacher professional development. Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies. 27:1.85–94. – (2011). – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.005> – (дата обращения: 10.01.2022).
11. **Toth A.** Milestones in the Process of Becoming a Teacher // European Academic Research. – 2014. – № 1 (11). – P. 4771–4794.

Буланкина Надежда Ефимовна, профессор, доктор филос. наук, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой иноязычного образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКиПРО), Почетный работник общего образования РФ.
E-mail: nebn@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

РАЗВИТИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ХОДЕ УЧАСТИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ СЕТЕВОМ ПРОЕКТЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Автор рассматривает вопросы развития ИКТ-компетентности учителя иностранного языка, уточняет определения этого понятия и обобщает опыт развития ИКТ-компетентности учителей при работе с различными сервисами интернета в ходе участия в региональном сетевом проекте, посвященном 300-летию книги британского писателя Даниэля Дефо «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо». В статье описывается приобретение учителями определенных знаний и умений в области ИКТ на каждом этапе проекта, анализируются результаты рефлексии и влияние взаимодействия учителей и учащихся в творческой проектной деятельности не только на развитие ИКТ-компетентности учителя, но и на формирование ИКТ-грамотности и иноязычной коммуникативной компетенции детей.



Abstract

FOREIGN LANGUAGE TEACHERS ICT COMPETENCE DEVELOPMENT THROUGH THEIR PARTICIPATION IN THE REGIONAL NETWORK PROJECT IN ENGLISH

The paper deals with the ICT competence development of a foreign language teacher, clarifies the ICT competence concept and describes the acquisition by teachers of certain knowledge and skills in ICT during their participation in a regional network project marked the 300th anniversary of Daniel Defoe book *The Life and Adventures of Robinson Crusoe*. The author analyzes the results of teachers'-students' interaction and the impact of creative project activities not only on the teachers' ICT competence development, but also on the formation of ICT literacy and foreign language communicative competence in children.



Ключевые слова

ИКТ-компетентность учителя иностранного языка, сетевой проект, комикс как продукт креативного письма, сервисы Веб 2.0 для совместного создания и использования в сети информационных ресурсов



Keywords

ICT competence of a foreign language teacher, network project, comics as a product of creative writing, Web 2.0 services for the joint creation and use of information resources in the network

Модернизация общего образования предъявляет новые требования к его качеству, к деятельности учителя с позиций компетентного подхода. Согласно Федеральным государственным образовательным

стандартам (ФГОС) второго поколения, педагог должен обладать ИКТ-компетентностью, способностью использовать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ). Они становятся незаменимым помощником учителей-предметников средней общеобразовательной школы. ИКТ-компетентность педагога – это «не только совокупность знаний, умений, формируемых в процессе обучения информатике и современным информационно-коммуникационным технологиям, но и личностно-деятельностная характеристика педагога, в высшей степени подготовленного к мотивированному использованию всей совокупности и разнообразия компьютерных средств и технологий в своей профессиональной деятельности» [2, с. 30].

В условиях глобальной компьютеризации современный учитель иностранного языка должен уметь эффективно интегрировать ИКТ в образовательный процесс практического овладения языком, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся проявить свою творческую активность, повысить познавательную мотивацию, развить навыки самостоятельного изучения и закрепления учебного материала. Авторы П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев под ИКТ-компетенцией учителя иностранного языка понимают «способность использовать учебные интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие информационно-коммуникационные технологии с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка» [3, с. 18].

Поскольку овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное, создать реальную или воображаемую ситуацию общения для реализации данной цели лучше всего помогает сочетание ИКТс проектной методикой. Развитие ИКТ-компетенции учителя иностранного языка при этом происходит параллельно формированию ИКТ-грамотности учащихся. Примером такого процесса является совместная проектная деятельность учителей и учащихся в сети интернет в ходе Регионального сетевого проекта Robinsonade («Робинзонада»), посвященного 300-летию романа английского писателя Даниэля Дефо «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо». Идея которого основывалась на публикации А.М. Булаевой «Создание учащимися комиксов как продуктов креативного письма при использовании сервисов Веб 2.0» [1]. Проект представляет собой один из приемов создания цифровой образовательной среды для формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в условиях ФГОС.

Организатором двухмесячного проекта стал региональный клуб учителей иностранного языка в составе «Учительской ассоциации предметных клубов Рязанской области» в тесном сотрудничестве с Областным государственным бюджетным учреждением дополнительного профессионального образования «Рязанский институт развития образования» (ОГБУ ДПО «РИРО»). Поэтому информация об условиях проекта, ходе его реализации и итогах была размещена на сайте РИРО (<http://rirorzn.ru>) в разделе «Конкурсы». В проекте приняли участие команды учителей английского языка и учащихся 6–9-х классов Рязанской области. Проект организовал совместную учебно-познавательную, исследовательскую и творческую деятельность учащихся и их учителей на основе компьютерной телекоммуникации на сайте Регионального сетевого проекта

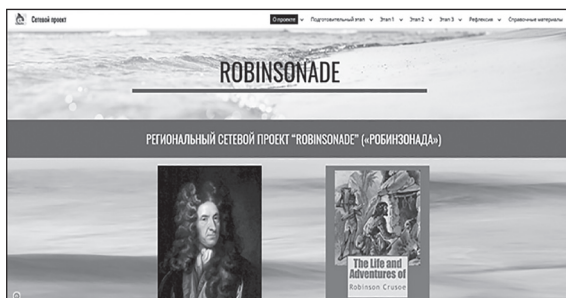


Рис. 1
Сайт
Регионального
сетевого проекта
Robinsonade
(«Робинзонада»)

Robinsonade («Робинзонада») <https://sites.google.com/view/setevoyproject/> (см. рис. 1).

Проект проходил в несколько этапов. В течение всего проекта учителя (школьные координаторы) получали инструкции от руководителя мероприятия, осваивали интернет-сервисы и инструктировали детей по выполнению заданий проекта. Подробная информационная поддержка осуществлялась на сайте проекта и через электронную почту Gmail.

На подготовительном этапе школьные координаторы создали собственный аккаунт Google, заполнили информацию об участниках в документе Word, осуществили организационные мероприятия и вместе с учащимися опубликовали визитную карточку команды в общей Google Презентации We are Travellers с пожеланиями другим командам.

Прохождение этапов участники могли наблюдать на сайте проекта в таблице продвижения команд. В конце подготовительного этапа учащиеся и школьные координаторы прошли индивидуальный опрос при вхождении в Google Формы.

На первом этапе (Творчество Д. Дефо и его книга «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо»), который предполагал создание комикса на английском языке в картинках объемом до 10 страниц, школьные координаторы и участники команд по инструкции знакомились с технологией создания комиксов, с интерфейсом и возможностями сервиса по созданию комиксов Storyboard That (<https://www.storyboardthat.com/ru>), проходили регистрацию в нем и выполняли творческое задание.

Все команды успешно справились с созданием комикса на английском языке. Огромную роль в этом сыграли учителя-наставники, которые научили детей работать с информацией, осуществлять ее поиск и оформление на сервисе.

Учащиеся 6–7-х классов представили комикс по книге классика английской литературы Даниэля Дефо «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо». Некоторые работы по-современному отразили сюжет, эпизоды книги, персонажей, домысливая события и поведение героев. Были и работы по мотивам романа, например комикс с правилами для путешественника от Робинзона Крузо.

Учащиеся 8–9-х классов создали комиксы по биографии и творчеству Даниэля Дефо. Использовались герои из интерфейса сервиса и другие изображения. Комиксы интересно представили основные вехи жизни публициста. Все работы были загружены учителями-координаторами на сайт проекта в виде Google Презентации в раздел Our Comic Strip Gallery.

Рефлексия состояла в комментировании работ членами других команд в Google Документе (2–5 фраз на английском языке) и самооценивании и взаимооценивании работ участниками проекта.

После командного обсуждения и оценивания по критериям школьный координатор выставлял от лица команды итоговые баллы комиксу своей команды и проектам других команд в Google Форму, ссылка на которую была выслана через электронную почту Gmail каждому учителю.

На втором этапе проекта участники ответили на вопросы онлайн-викторины по интересным фактам биографии и творчества Д. Дефо и содержанию книги, перейдя по предоставленной ссылке на страницу викторины в Google Форме (см. рис. 2).

Школьные координаторы подробно проинструктировали детей о работе в Google Форме и ходе дистанционной викторины, которая длилась 30 и 40 минут для разных возрастных групп. По ее окончании были объявлены победители и призеры данного этапа проекта. Шестеро участников стали победителями и призерами в своих возрастных группах. При этом почти 100% участников дали более 50% верных ответов на вопросы.

И наконец, на третьем этапе состоялся Региональный конкурс комиксов на сервисе для публикаций Calameo It's Time to Travel! Школьные координаторы научились публиковать комиксы, созданные на Storyboard That, в сервисе Calameo, а затем проинструктировали обучающихся. В секции It's a Wonderful World для 6–7-х классов учащиеся показали в комиксах достопримечательности родного края, родного села, России, мира, т.е. места, которые хотелось бы посетить. Персонажами комиксов стали как сами дети, так и герои фильмов, например «люди в черном». В секции My Travelling/Adventure для 8–9-х классов участники обобщили собственный опыт путешествия: это, например, экскурсия в прошлое исторического памятника в селе Истье Рязанской области или туристический поход друзей.

При оценивании работ жюри, состоявшее из учителей и сотрудников ОГБУ ДПО «РИРО», выявило полное соответствие всех работ техническим требованиям к оформлению, размещению и объему комиксов, в чем была немалая заслуга учителей-наставников детей. Члены жюри отметили выразительность языка и грамотность речи, оригинальность дизайна, остроумие и богатую фантазию участников проекта, а также указали на недочеты в работах. Действующими лицами комиксов стали не только люди, но и животные (собаки, черепахи), даже неодушевленный говорящий или думающий предмет, например мобильный телефон с Google. Некоторые авторы хорошо продумали единый дизайн комикса, особенности, привычки, поступки героев, их речевое поведение. Все это позволило отобразить эмоции действующих лиц и сделать их запоминающимися, а комиксы – динамичными. Учителями и их подопечными была проделана огромная творческая работа. Восемь участников стали победителями и призерами и были награждены дипломами, абсолютно все члены команд – сертификатами от ОГБУ ДПО «РИРО».

В период работы над проектом школьные координаторы освоили и широко использовали сервисы интернета: электронную почту Gmail и сайт проекта <https://sites.google.com/view/setevoyproject/>, а также сервисы Веб 2.0 для совместного создания в сети и использования информационных ресурсов: сервисы Google Документы (Google Docs, в т.ч. Google Презентации и Google Формы), сервис по созданию комиксов Storyboard That и сервис для публикаций Calameo. Учителя пошагово обучили детей пользоваться данными сервисами. В ходе проекта во всех командах наставники организовывали самооценку и взаимооценку работ, рефлексию на каждом этапе через онлайн-анкетирование и комментирование.

Завершающая рефлексия была проведена в виде создания школьными координаторами онлайн-газеты Wikiwall с отчетом оргкомитета и отзывами

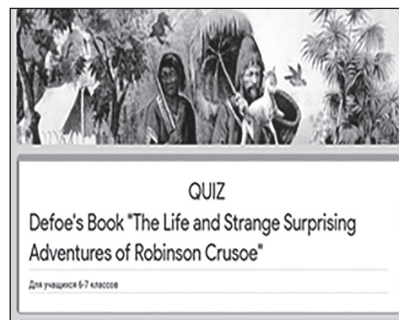


Рис. 2

Онлайн-викторина по интересным фактам биографии Д. Дефо и его книги «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо» в Google Форме

участников о проекте, а также через опрос, который во многом повторил входное анкетирование для выявления динамики изменений в ходе проекта. Итоги рефлексии среди школьных координаторов проекта показали значительный рост знаний и развитие умений педагогов в области ИКТ.

До начала проекта:

- 61,5% учителей предлагали учащимся задания по креативному письму с использованием интернет-ресурсов редко;
- 30,8% учителей никогда не использовали комиксы на уроках;
- 53,8% педагогов не использовали Google Документы;
- 78,9% учителей не слышали о сервисах по созданию комиксов;
- только 30,8% учителей принимали участие в сетевых проектах.

В ходе и по завершении проекта:

- 54,5% планируют организацию занятий по креативному письму с ИКТ 1 раз в месяц, а 27,3% – 1 раз в две недели;
- все педагоги выразили желание иногда создавать комиксы в интернет-сервисах и работать с их текстами на занятиях;
- в ходе проекта 63,6% стали уверенными пользователями Google;
- 81,8% научились легко создавать комиксы в сервисах по созданию комиксов, причем Storyboard That понравился им больше других;
- по окончании проекта 100% учителей выразили желание принять участие в подобных сетевых проектах в дальнейшем;
- 27,3% учителей смогли назвать себя уверенными пользователями ИКТ;
- число уверенных пользователей электронной почты возросло с 37% до 57%, а число пользователей Google Документов возросло с 40% до 100%.

Итоги рефлексии среди учителей-координаторов проекта показали также рост различных показателей: готовность предлагать учащимся задания по творческому письму и обучать их этому при использовании интернета, использовать Google Документы и сервисы по созданию продуктов креативного письма, организовывать самооценивание и взаимооценивание.

О развитии ИКТ-компетенции учителей иностранного языка свидетельствуют полученные ими знания о поиске и отборе информации в сети интернет на иностранном языке [4], средствах синхронной и асинхронной интернет-коммуникации (электронная почта, чаты) и технологиях Веб 2.0 для совместного создания и использования в сети информационных ресурсов (Google Документы, Wikiwall, сервис по созданию комиксов и сервис публикации) и их методическом потенциале [5; 6], видах онлайн-опросов для рефлексии результатов деятельности учащихся, а также умения использовать данные знания для учебных целей.

В структурном плане развитие ИКТ-компетентности учителя иностранного языка в ходе регионального сетевого проекта включало все необходимые компоненты [7]: ценностно-мотивационный (в связи с целями проекта; когнитивный и операционный (знания и умения практического использования ИКТ в обучении иностранному языку); коммуникативный (умения учителя ясно и четко излагать мысли, убеждать детей использовать ИКТ в рамках проекта и организовывать их работу) и рефлексивный (оценка результатов обучения иностранному языку в ходе проекта посредством ИКТ).

Но самый главный результат развития ИКТ-компетенции учителей – участников проекта заключался в том, что повысилась грамотность детей в сфере

ИКТ. К концу проекта число уверенных пользователей электронной почты возросло с 37% до 57%, а число пользователей Google Документов возросло с 40% до 100%. Если в начале проекта только 21% слышали о сервисах по созданию комиксов, то в конце проекта 100% детей научились создавать комиксы на сервисе Storyboard That, который понравился им больше других. До проекта только 5% детей участвовали в сетевых проектах. По окончании проекта 94% школьников выразили желание принять участие в сетевых проектах по английскому языку в дальнейшем.

Сетевой проект помог учащимся самореализоваться средствами иностранного языка, овладеть умениями креативного письма как составной частью иноязычной коммуникативной компетенции и расширить информационный кругозор, что, несомненно, усилит их учебную мотивацию и стремление к саморазвитию. И наконец, проект показал детям и учителям, что не стоит бояться сетевого взаимодействия и цифровых технологий в образовании. Освоить их можно и нужно каждому, чтобы быть компетентной личностью в быстроменяющемся, во многом цифровом мире сегодня. Таким образом, сетевой проект явился замечательным средством развития ИКТ-компетенции учителей и одновременно прекрасной формой обучения учащихся иностранному языку через современные информационно-коммуникационные технологии.



Литература

1. **Булаева М. А.** Создание учащимися комиксов как продуктов креативного письма при использовании сервисов Веб 2.0 // Английский язык. Всё для учителя! – 2018. – №8. – С. 71–80.
2. **Лапчик М. П.** ИКТ-компетентность бакалавров образования/М. П. Лапчик // Информатика и образование. – 2012. – №2. – С. 29–34.
3. **Сысоев П. В.** Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав/П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностр. языки в школе. – 2011. – №5. – С. 16–21.
4. **Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.** Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – №2. – С. 8–16.
5. **Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.** Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2009. – №3. – С. 26–31.
6. **Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.** Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2009. – №6. – С. 8–11.
7. **Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: Учеб.-метод. пособие. – М.: Глосса-Пресс: Феникс. – 2010. – 189 с.

Булаева Марина Александровна, учитель английского языка высшей квалификационной категории МБОУ «Спасская гимназия» Спасского муниципального района Рязанской области (г. Спасск-Рязанский).
E-mail: marinlight@yandex.ru

Сведения
об авторе

Е-PORFOLIO КАК ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ



Аннотация

В статье рассматривается дидактическая сущность электронного портфолио как одного из важнейших элементов современной образовательной среды средней школы и его роль при изучении иностранного языка. Автор предлагает вариант структуры и содержания e-portfolio, состоящий из паспорта формирования и развития личности, описания индивидуального прогресса в формировании коммуникативной компетентности и основных работ и достижений в сфере изучения иностранного языка. Цифровой формат e-portfolio делает этот документ удобным, эффективным и развивающим инструментом организации учебного процесса, который может обновляться и использоваться на всех этапах и ступенях обучения языку.



Abstract

E-PORFOLIO AS AN ELEMENT OF SECONDARY SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The paper deals with the didactic essence of e-portfolio as one of the principal elements of secondary school educational environment and examines its role in foreign language learning. The author develops the content and structure of e-portfolio which consists of the personality formation passport, description of individual progress in communicative competency development and the principal works and achievements in foreign language learning. The document is a convenient, effective and developing instrument of educational process organization thanks to its digital format and can be updated and used at different stages and levels of foreign language teaching.



Ключевые слова

электронный портфолио, языковая личность, паспорт развития личности, формирование коммуникативной компетентности, индивидуальные достижения



Keywords

e-portfolio, linguistic personality, personality development passport, communicative competency formation, individual achievements

В последнее время качество образовательной среды всех типов учебных заведений определяется как главное условие достижения высокого уровня показателей образования в целом и его результатов. Одним из значимых элементов образовательной среды любого учебного заведения является электронное портфолио [подробнее см. 10], который позволяет реализовать идею паспортизации данных об учащихся, заключающуюся в систематизации, упорядочении и хранении значимой информации, а также в создании лично ориентированного образовательного пространства

[12]. Несмотря на очевидные преимущества e-portfolio, в систему образования этот документ входит достаточно долго и не слишком динамично, хотя давно уже существуют серьезные предпосылки и создаются все необходимые условия для его широкого применения. При этом в литературе описан положительный опыт использования языкового портфеля как инструмента самооценки и самосовершенствования учащихся [2; 8].

Приходится констатировать, что на сегодняшний день не выработана единая универсальная идеология использования электронного портфолио как стратегии изучения иностранного языка на протяжении всей жизни [4], хотя с момента появления идеи паспортизации и ее внедрения в практику преподавания прошло уже 20 лет. За это время всесторонне изучена и описана концепция Европейского языкового портфеля [12; 13; 14; 15], написано большое количество научных работ, в которых предлагаются варианты языкового портфеля для России и описывается опыт их использования [2; 4; 7; 8 и др.]. Однако применение документа носит несистемный характер, что, в частности, очень сильно сказывается на работе преподавателей иностранного языка высшей школы, которые вынуждены формировать портфолио, не имея всех необходимых данных, касающихся школьного обучения.

Цифровизация образования и использование дистанционных форм обучения с применением онлайн-технологий заметно ускоряют осознание необходимости и своевременности введения электронных форм аккумуляции и сохранения наиболее важной информации, которая позволяет составить представление о личности каждого обучающегося, характере его учебной деятельности и результатах ее осуществления в рамках всех ступеней системы образования. Значимым фактором ускорения процессов разработки универсального варианта e-portfolio для системы образования России явилась пандемия коронавируса и вынужденный переход на дистанционные формы обучения и фиксации его результатов.

Отчасти в силу этого система высшего образования оказалась в авангарде процесса паспортизации результатов образовательного процесса, и вузы все больше реализуют эту идею и постепенно переходят к использованию электронного портфолио. Однако значимость данного документа могла бы быть значительно выше, если бы он стал неотъемлемой частью образовательного процесса в рамках всей системы образования, начиная, по крайней мере, со средней общеобразовательной школы. В наше время e-portfolio, который задумывался как своеобразный речевой паспорт учащегося, необходим при обучении всем учебным предметам, в первую очередь таким дисциплинам, как иностранный язык, во многом определяющим успешность обучения и дальнейшего трудоустройства человека.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть структуру и содержание e-portfolio учащегося средней школы с учетом принципа преемственности обучения, принимая во внимание не только потребности самой школы, но и запросы последующих ступеней и этапов образования, чтобы данный документ мог сопровождать человека на протяжении всего периода обучения в системе «школа – вуз» и на всех дальнейших этапах учебно-познавательной деятельности с целью самосовершенствования и поддержания собственной востребованности на высоком уровне в течение всей жизни [4].

Не останавливаясь подробно на истории создания электронного портфолио, идея которого активно разрабатывалась в рамках отечественной и зарубежной лингводидактики [подробнее см. 9], отметим, что в наши дни актуальность такого документа возросла многократно. В эпоху глобализации и заметной активизации миграционных процессов во всем мире проблема изучения языков и культур становится настолько важной, что именно она обеспечивает возможность людей, вынужденных сменить страну проживания, влиться в новую социокультурную среду и беспрепятственно функционировать в ней, реализуя необходимые виды деятельности.

В парадигме изучения иностранного языка e-portfolio может, на наш взгляд, рассматриваться как очень важный документ, отражающий всю историю изучения иностранного языка. Его необходимо постоянно обновлять, чтобы информация всегда была актуальной, чтобы правильно и эффективно планировать и организовывать процесс обучения, проводить постоянный мониторинг результатов учебной деятельности учащегося, направляя ее в нужное русло, фиксировать и сохранять все данные о результатах обучения и служить опосредованной оценкой качества обучения [14].

Рассмотрим прежде всего структуру и содержание e-portfolio по иностранному языку, а затем возможные формы его существования как документа, характеризующего особенности личности учащегося и его учебно-познавательной деятельности.

Наиболее разумной, на наш взгляд, является структура e-portfolio, включающая в себя три основных раздела, которые содержат самую важную информацию об учащемся как субъекте учебной деятельности.

- I. Паспорт формирования и развития личности, в том числе ее речемыслительной деятельности.
- II. Раздел индивидуальных достижений и формирования коммуникативной компетентности.
- III. Основные работы и достижения в сфере изучения иностранного языка.

Паспорт формирования и развития личности включает в себя наиболее общую информацию об ученике, выраженную в следующих позициях:

1. Фамилия, имя, отчество; пол; возраст; место рождения и место постоянного проживания; социальный статус. Это те данные, которые являются главными факторами формирования так называемой языковой личности [11; 6].
2. Характеристика учащегося как языковой личности, которая содержит сведения о родном языке, наличии или отсутствии билингвизма и изучаемых иностранных языках.
3. Общий психологический портрет личности учащегося, в том числе:
 - индивидуально-типологические свойства личности, выявленные на основе тестирования, особенности характера и поведенческие характеристики;
 - особенности работы высших психических функций (памяти, внимания, мышления), в том числе степень развития критического мышления и эмоционального интеллекта;
 - возрастные особенности речемыслительной деятельности и возможные отклонения от нормы;
 - индивидуальные особенности речи (темп речи, речевая реактивность, наличие дефектов речи, заикание и т.д.), которые могут так или иначе влиять на скорость и успешность овладения иностранным языком;

- обучаемость, способности к изучению иностранного языка, психологическая готовность к овладению новым языком и культурой страны изучаемого языка, сенситивность к восприятию социокультурных особенностей поведения представителей других культур.

Перечисленная информация составляет ядро портфолио, фиксируется в начале процесса обучения и постоянно корректируется и актуализируется по мере необходимости (по крайней мере, по окончании каждого учебного года). Очень важно при этом отмечать как прогресс в речевом развитии ребенка, так и сложности объективного и субъективного характера, которые наиболее точно отмечают учителя родного и иностранного языков.

Вторым важным элементом e-portfolio является **раздел индивидуальных достижений и формирования коммуникативной компетентности обучающегося** на протяжении всего процесса обучения. Данный раздел фиксирует качество, темпы развития и особенности вербального проявления коммуникативной компетентности, которую И.А. Зимняя [3] определяет как сложное многокомпонентное системно-комплексное понятие, связанное с реализацией коммуникативной функции человека. Оно включает в себя прежде всего способность использовать язык и речь, обусловленную языковыми способностями личности, которые реализуются не иначе как в процессе вербального общения. Обязательным элементом коммуникативной компетентности является этносоциокультурная составляющая, которой в настоящее время уделяется особое внимание в связи с усилившимися миграционными процессами.

Этот раздел описывает историю становления языковой личности в процессе обучения на различных этапах образовательного процесса, что во многом зависит от типа учебных заведений, изучаемых языковых курсов и качества организации учебного процесса. Основные показатели формирования коммуникативной компетентности можно определить как совокупность количественных и качественных параметров:

- номенклатура знаний (лингвистических, страноведческих, социокультурных и т.д.) и умений в различных видах речевой деятельности;
- характер формирования, развития и совершенствования знаний, умений и навыков (темпы обучения, объем и качество знаний, готовность к получению информации различными способами, скорость автоматизации речевых умений и превращения их в навыки и т.д.);
- особенности формирования языковых знаний (фонологических, лексических, грамматических, стилистических);
- особенности формирования рецептивных и продуктивных речевых умений и навыков по видам речевой деятельности, индивидуальные особенности и темпы формирования, опережающее развитие одних навыков и отставание других;
- характер достигнутых результатов учебно-познавательной деятельности.

Данный раздел фиксирует достаточно длительный процесс накопления языкового и речевого опыта обучающегося и предполагает использование системы Общеввропейских компетенций владения иностранным языком [13; 15], с помощью которой определяются индивидуальные достижения учащихся.

Целесообразно через определенные промежутки времени (например, в конце учебного года) делать «срезы» и проводить тестовые замеры

с применением надежных и валидных контрольных измерительных материалов. Традиционно проводимые для этих целей контрольные работы не всегда способны выявить реальные достижения в формировании коммуникативной компетентности учащихся. Кроме того, всесторонний анализ развития навыков зачастую заменяется проверкой качества языковых знаний, а сами навыки при этом не выступают в качестве объекта анализа, что совершенно недопустимо.

Поэтому естественно возникает вопрос, связанный с разработкой контрольных измерительных материалов высокого качества, которые обладают большой диагностической силой, являются надежными и валидными и дают полное представление о языковом и речевом развитии ребенка. Конечно, такие экзамены, как ЕГЭ или ОГЭ, вполне отвечают данной цели, но они фиксируют достижения учащихся на завершающих этапах школьного обучения, тогда как предыдущие этапы остаются зачастую без должного внимания и для них предлагаются задания, не полностью отвечающие всем лингводидактическим требованиям. Поэтому задача создания контрольных измерительных материалов для всех этапов обучения и формирование полноценного фонда оценочных средств служит одним из условий введения электронного портфолио в парадигму школьного обучения.

Нельзя не отметить, что ЕГЭ как экзамен по иностранному языку, подытоживающий результаты обучения учащегося в средней общеобразовательной школе, до сих пор не стал обязательным для всех выпускников. Поэтому учащиеся, не сдающие этот экзамен, лишены возможности полностью оформить свой e-portfolio, который обладает большой информационной силой и дает объективное представление об абитуриенте как о языковой личности. Вместе с тем наличие такого документа могло бы значительно облегчить процесс распределения студентов 1-го курса по языковым группам с учетом уровня владения иностранным языком, измеряемого на основе Общеввропейской уровневой шкалы [13; 15].

Формирование данного раздела электронного портфолио связано с реализацией важнейшего дидактического принципа индивидуализации обучения. Измерение, фиксация и мониторинг достижений каждого школьника дают возможность оценить его не столько по сравнению с другими обучающимися языковой группы, класса или школы, сколько по сравнению с собственными достижениями, зафиксированными на предыдущих этапах обучения, что позволяет сделать выводы, касающиеся динамики и качества вербального развития ученика.

Третий компонент e-portfolio – сам портфель, состоящий из **ключевых работ и достижений ученика в сфере изучения иностранного языка**. Этот раздел следует сделать достаточно емким, но не перенасытить его мелкими и не слишком важными работами учащегося. К самым существенным устным и письменным работам могут относиться итоговые или сертификационные тесты, проверяющие все типы речевых навыков и языковых знаний, творческие и проектные работы, презентации, выступления на языковых мероприятиях, проводимых в школе и за ее пределами, видеоролики и т.д. К наиболее значимым достижениям можно также отнести участие в конкурсах и олимпиадах различного уровня. Полученные за участие сертификаты, дипломы и грамоты прилагаются в виде отсканированных файлов, т.к. подтверждают факт участия и занятое место.

Все устные и письменные достижения должны быть представлены в таком электронном формате, который подлежит фиксации и архивированию. Это могут быть обычные файлы формата Word или PDF, PowerPoint-презентации, аудио-MP3 и видео-MP4 файлы, которые обычно архивируются и хранятся в виде архивов WinRAR, что очень удобно для поиска и дальнейшего использования. Устаревшие элементы могут легко удаляться из архива, а более актуальные – вкладываться в него. Все устные выступления записываются с помощью специальной аппаратуры или обычного смартфона и хранятся в виде архивированных записей. Современные платформы MSTEams и Zoom, используемые для проведения занятий, встреч, круглых столов и других мероприятий, позволяют не только проводить сами мероприятия, но и осуществлять их запись, которая сохраняется на самих платформах и подлежит копированию.

В литературе описываются также различные платформы, которые могут применяться для формирования e-portfolio. Среди них наибольшей популярностью пользуются платформы Moodle и Mahara, применяемые для управления образовательным процессом [5]. Обе платформы ориентированы на организацию взаимодействия между учителем и учеником, в том числе в ситуации дистанционного или смешанного обучения. При этом платформа Mahara специально разработана для формирования электронного портфолио, используемого не только в процессе обучения, но и для представления будущим работодателям. Таким образом, современные компьютерные технологии позволяют решить вопрос аккумуляции и хранения письменных и устных достижений учащихся.

При разработке структуры и содержания e-portfolio исходным для нас является положение о том, что этот документ фиксирует индивидуальные достижения ученика и позволяет проследить путь становления языковой личности в процессе обучения. В этом плане e-portfolio – достаточно эффективный механизм индивидуализации процесса обучения иностранным языкам.

Другое важное преимущество e-portfolio – возможность формирования у учащихся способности к рефлексии собственной учебно-познавательной деятельности и адекватной оценки ее результатов. Именно этот аспект отмечается авторами как наиболее важный [1; 2; 8]. Рефлексия как основной механизм самоконтроля саморазвития и саморегуляции значительно повышает уровень сознательного отношения к осуществляемой деятельности и способности управлять собственным речевым поведением. Поэтому, на наш взгляд, формирование e-portfolio, отбор информации для каждого раздела, разработка цифрового дизайна данного документа должны реализовываться не только и не столько педагогическим составом школы. Активное участие в этом процессе должны принимать родители ученика, что особенно важно на начальном этапе обучения, а также сам учащийся. Для него создание e-portfolio – не только способ осознания результатов своей учебно-познавательной деятельности, но и средство формирования способности представить результаты своей деятельности в наиболее привлекательной форме, в том числе в интернете. По сути, e-portfolio – это первый шаг к составлению любой анкеты в форме CV (Curriculum Vitae) или резюме.

В качестве еще одного полезного навыка, образуемого с помощью электронного портфолио, можно отметить умение адекватно оценивать свои достижения в сфере изучения иностранного языка и соотносить

их с Общеввропейской уровневой шкалой [2]. Каждый учащийся, по крайней мере старших классов, должен уметь пользоваться этой шкалой, понимать и адекватно оценивать уровень развития собственной речевой компетентности и степень сформированности отдельных речевых навыков.

Необходимо также отметить, что электронный портфолио, созданный в средней общеобразовательной школе, необходим при переходе обучающегося с более низкой на более высокую ступень образования. Он очень полезен и при переводе учащегося из одного типа учебного заведения в другой. В таких ситуациях информация, содержащаяся в e-portfolio, кардинально ускоряет процесс адаптации ученика к новым условиям обучения.

Суммируя все сказанное выше, представляется возможным сделать некоторые выводы, касающиеся необходимости широкого использования e-portfolio в практике школьного обучения в том формате, который предлагается в данной статье. Во-первых, электронный портфолио позволяет упорядочить всю информацию, касающуюся личности учащегося и особенностей изучения им иностранного языка, овладение которым охватывает длительный период обучения и реализуется в рамках различных типов учебных заведений. Во-вторых, сам процесс формирования e-portfolio выступает как развивающий и способствующий становлению осознанного отношения к собственной деятельности, ее продуктам и результатам. В-третьих, использование e-portfolio – эффективный способ реализации принципа индивидуализации обучения. В-четвертых, цифровизация образования является весомым положительным фактором широкого внедрения e-portfolio как элемента электронной образовательной среды учебного заведения, который облегчает педагогическое взаимодействие учителя и ученика. В-пятых, электронный формат e-portfolio позволяет аккумулировать, хранить и постоянно актуализировать информацию, что значительно ускоряет и облегчает деятельность учителя и ученика. В-шестых, вовлечение ученика в формирование электронного портфолио и разработку его дизайна способствует повышению мотивации ученика к достижению хороших показателей при изучении иностранного языка. Все сделанные выводы свидетельствуют о высокой эффективности использования e-portfolio как неотъемлемого элемента электронной образовательной среды учебных заведений всех типов и уровней, начиная со средней общеобразовательной школы.



Литература

1. Галимулина Э.З., Жестков Л.Ю. Технология e-портфолио в усилении практической направленности процесса обучения бакалавров педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2–1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19338> (дата обращения: 12.11.2021).
2. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков. // Иностр. языки в школе. – 2000. – №5. – С. 6–11.
3. Зимняя И.А., Мазасва И.А. Коммуникативная компетентность и речевая деятельность. // Иностр. языки в школе. – 2014. – 12. – С. 7–18.
4. Иванченко Т.Ю. Языковой портфолио как стратегия изучения иностранного языка в течение всей жизни. // Молодой ученый. – 2013. – №5 (52). – С. 704–707. – URL: <https://moluch.ru/archive/52/6837/> (дата обращения: 11.12.2021).
5. Ильичева С.В. Разработка модели электронного портфолио на базе Mahara/Moodle как технологии управления качеством образовательного процесса и индивидуальным прогрессом студента. Сборник тезисов докладов конференции молодых ученых. – Выпуск Р. – СПб.: СПбГУ ИТМО. – 2011. – 146 с. – URL: http://kmu.ifmo.ru/file/stat/12/kmu8_vep3.pdf.

6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – Изд-во ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. – 264 с.
7. Манакова И. П. Технология «Портфолио» как метод самоорганизации и саморазвития учащихся и педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017 – Т. 39 – С. 961–965. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970519.htm> (дата обращения: 19.09.2018).
8. Полат Е. С. Портфель ученика. // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 22–27.
9. Путиловская Т. С. Электронный портфолио как способ мониторинга результатов обучения. // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 4. – С. 45–52.
10. Путиловская Т. С. E-portfolio как элемент цифровой образовательной среды университета. В сб.: Шаг в будущее: Искусственный интеллект и цифровая экономика. Технологическое лидерство: Взгляд за горизонт. Материалы IV Международного научного форума. – Москва, 2021. – С. 34–40.
11. Рублик Т. Г. Языковая личность и ее структура // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 12. – № 1. – С. 105–107.
12. Effective Practice with e-Portfolios: Supporting 21st century learning. / Editor: L. Gray JISC. Bristol UK. 2008 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/effectivepracticeeportfolios.pdf> (дата обращения: 19.09.2018).
13. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. – Strasbourg. – 1998. – 224 p.
14. M. van Wesel & A. The Influence of Portfolio Media on Student Perceptions and Learning Outcomes (PDF). Maastricht University. – 2008. – Archived from the original (PDF) on February 29, 2012.
15. The Common European Framework of Reference for Languages. The Language Policy Division, Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Press. – 2001. – 264 p.

Путиловская Татьяна Сергеевна, кандидат психол. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Государственного университета управления, Москва.
E-mail: tputil@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

МЕТОДИКА СОСТАВЛЕНИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ И ВОПРОСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА



Аннотация

В статье исследованы существующие способы организации работы в разноуровневых группах и общие методы повышения эффективности обучения английскому языку, сделан вывод о необходимости создания особой методики для организации занятий в таких группах. Автор описывает методику составления тестовых заданий и вопросов, повышающую эффективность усвоения учебного материала, которая апробирована на занятиях русским языком, литературой и английским языком и применена в учебной работе по английскому языку в разноуровневых группах в вузе. Подобная организация учебной работы приводит к повышению мотивации к изучению иностранного языка, так как задания являются посильными для всех студентов, формируют способность анализировать и обобщать учебный материал, помогают его закреплению и более глубокому пониманию.



Abstract

COMPOSING TEST-QUESTIONS METHOD FOR TEACHING ENGLISH LANGUAGE IN MULTI-LEVEL GROUPS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

The existing ways of organizing work in multi-level groups and general methods of increasing the effectiveness of teaching English were studied. It was concluded that it is necessary to create a special approach for organizing classes in such groups. A methodology for compiling test items and questions was found that increases the efficiency of mastering educational material, tested in Russian, literature and English classes, and applied in educational work in English in multi-level groups at the university. Such an organization of educational work contributes to an increase in motivation for learning a foreign language, because tasks are feasible for all students, form the ability to analyze and generalize educational material, contribute to its consolidation and deeper understanding.



Ключевые слова

студенты неязыкового вуза, языковой уровень, тесты, организация учебной работы, активные методы обучения



Keywords

students of a non-linguistic university, linguistic level, tests, organization of educational work, active teaching methods

ВВЕДЕНИЕ

Создание системы непрерывного образования является средством модернизации всей системы образования, необходимым условием для динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации [15]. В основе действующих в настоящее время образовательных стандартов лежит ориентация на умение учиться, на развитие универсальных учебных действий как метапредметных результатов образования, т. е. не только на освоение предметного содержания, но и на овладение способами деятельности, применяемыми и в обучении, и в реальных жизненных ситуациях. Таким образом, формирование универсальных учебных действий относят к психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе Федеральных государственных образовательных стандартов, предполагает развитие личности обучающегося на базе формирования универсальных учебных действий, а познание и освоение мира — целью и результатом образования. Системно-деятельностный подход — это способ построения учебного процесса с помощью активной самостоятельной познавательной деятельности студентов, в реализации которого широко используются активные методы обучения [3, с. 141]. В его основе лежат работы Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, А. Р. Лурии, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др. По мнению В. В. Давыдова, первичный способ получения теоретических знаний — это способ действия с ними [6, с. 23].

К универсальным учебным действиям (УУД) относятся постановка, решение проблем, самостоятельная постановка цели, умение применять методы поиска и структурирования информации [10]. Умение получать нужную информацию прямо связано со способностью задавать вопросы, которые являются самым эффективным способом получения информации [21]. Важность этого умения для интеллектуального развития человека отмечалась философами: Сократ использовал метод убеждения собеседника, задавая ему вопросы, требующие положительных ответов, Кант считал умение задавать правильные вопросы признаком ума, Х.-Г. Гадамер полагал, что человек, желающий научиться мыслить, должен спрашивать. Таким образом, вопросительная конструкция является одной из основных форм вербального мышления.

Умение структурировать информацию как одно из УУД может формироваться, в частности, при составлении тестовых заданий по аналогии с существующими лексико-грамматическими тестами. Методика обучения языку путем составления тестовых заданий была опробована Е. А. Евдокимовой, которая применяла ее для повышения усвоения студентами учебного материала и его закрепления при обучении русскому языку [7, с. 444]. Нам представляется, однако, что эта методика применима и при обучении иностранному языку, особенно для студентов с низким уровнем иноязычной компетенции.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ

Анализ методики обучения иностранному языку, включающей составление тестовых заданий и вопросов студентами с низким уровнем иноязычной компетенции и способствующей выравниванию степени овладения ИЯ обучающихся.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сравнительно-сопоставительный анализ научно-методической литературы, педагогический эксперимент, анкетирование студентов, наблюдение за учебным процессом.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Анализ специальной литературы и опыт работы со студентами показывают, что умение задавать вопросы вызывает затруднение у большого числа обучающихся. Ряд специалистов обратили на это свое внимание: Т.М. Елканова и Л.В. Сергеева разработали методику активизации познавательной способности студентов с помощью составления вопросов к текстам художественных произведений при обучении литературе [18, с. 14]. Н.М. Халимова создала аналогичную методику для технических дисциплин [18]. Т.И. Рудякова подчеркивала важность умения задавать вопросы на уроках английского языка, указывая, что каждый вопрос должен служить достижению определенных целей [16, с. 3].

Все исследователи отметили важность умения работать с вопросами для улучшения восприятия учебного материала, закрепления его в памяти и развития креативности и критического мышления при обучении [22]. Особо подчеркивается наличие неограниченных возможностей при изучении иностранного языка формировать лингвистическое мышление, развивать долговременную и оперативную память, общекультурные способности личности.

Все вышесказанное относится и к обучению английскому языку в вузе. Однако, если по основным учебным дисциплинам знания обучающихся примерно одинаковы, то по иностранному языку, непрофильному предмету, уровень лингвистической подготовки студентов разный. Он варьируется от *Elementary* до *Advanced*, что не позволяет многим из них эффективно заниматься. Рациональная организация учебной работы по иностранному языку в разноуровневой группе представляет собой значительную трудность, поскольку в одной группе могут заниматься как студенты, свободно владеющие языком, так и начинающие его изучение. В этом случае появляется напряжение на занятиях в группах, возникает скука и снижается мотивация к изучению языка у студентов с хорошей языковой подготовкой. У студентов со слабой подготовкой создается ощущение излишней трудности изучаемого предмета.

Все это говорит о необходимости поиска путей оптимизации обучения и эффективной организации занятий в разноуровневой группе, и одним из широко рекомендуемых способов организации учебной работы является использование активных методов обучения [17]. Эти методы помогают студентам почувствовать, что инициатива изучения иностранного языка исходит от них, что они сами руководят процессом обучения и, выполняя посильные задания, могут чувствовать себя успешными. Л.С. Выготский подчеркивал важность формирования мотивации к учению у обучающихся, считая, что процесс усвоения знаний должен быть сознательным [11, с. 62].

А.М. Смолкин определяет активные методы обучения как способы активизации учебно-познавательной деятельности, предполагающие самостоятельное получение знаний обучающимися, направляемые преподавателем [17, с. 30]. Активные методы позволяют студентам самим решать поставленные перед ними задачи с опорой на данный

преподавателем материал. Выделяют следующие формы активных методов обучения: проблемное обучение, учебное моделирование, семинар-дискуссия, круглый стол и др. Первое представляет собой решение задачи, в которой обучающимся дается опорная схема или алгоритм применения определенных правил.

Активные методы обучения противопоставляются традиционным, когда обучающиеся получают готовые знания в виде фактов, законов и теорий и должны только воспроизвести их. Они могут использоваться на этапе введения новой темы, но для формирования умений и навыков обучающиеся должны иметь возможность применять изученную теорию. А. М. Смолкин считает, что активные методы обучения обеспечивают прочность приобретаемых знаний, повышая мотивацию учащихся и активизируя их когнитивные способности [17, с. 30].

Применительно к изучению иностранных языков активные методы широко используются для любой аудитории обучающихся. Преподаватели иностранного языка часто просят студентов составить вопросы к тексту для активизации словарного запаса, переделать утвердительные предложения в вопросительные и отрицательные для закрепления грамматических навыков. Все учебники иностранного языка также построены на подобных упражнениях.

Преподаватель русского языка Е. А. Евдокимова продолжила развивать и систематизировать тренировочные упражнения по грамматике русского языка и разработала метод составления тестов по русскому языку самими обучающимися, подчеркивая эффективность такой учебной работы [7, с. 443]. Изучив эффективность различных режимов обучения, Е. А. Евдокимова получила следующие данные о полноте усвоения информации:

- при чтении текста – 10%,
- при обсуждении получаемой информации с однокурсниками – 70%,
- при самостоятельной работе с изучаемым материалом – 80%,
- при объяснении учебного материала другому обучающемуся – 90%.

Е. А. Евдокимова доказывает, что при составлении тестов студентами по шаблону, данному преподавателем, учащиеся значительно лучше усваивают материал. Причиной этого являются следующие факторы: «вынужденное» повторение студентами изученного материала и самостоятельное изучение материала по недостаточно хорошо усвоенным темам [7].

Тестированию в настоящее время уделяется большое внимание, тесты по иностранному языку активно используются как для контроля усвоения знаний и определения языкового уровня, так и для закрепления знаний и отработки новых навыков; подчеркиваются большие возможности применения тестов не только для контроля знаний, но и для обучения [4].

Например, А. Девис различает четыре вида лингвистических тестов [21, с. 29]. Тесты способностей (*General Proficiency tests*) служат для определения уровня владения иностранным языком. Пример использования – распределение учащихся по группам в соответствии с их лингвистическим уровнем. Тесты прогнозирования (*Aptitude tests* или *Prognostic tests*) определяют способности испытуемых к изучению иностранного языка, прогнозируя возможный успех в его изучении. Тесты прогресса и достижений (*Achievement* или *Progress tests*) показывают степень формирования

знаний, приобретенных в процессе обучения за определенный период. Диагностические тесты (*Diagnostic tests*) выявляют слабые стороны учащихся по отдельным языковым навыкам и их возможную причину. С их помощью можно определить, каким аспектам и темам нужно уделить больше внимания, а также являются ли пробелы в определенной теме общими для группы или это свидетельство недостаточной самостоятельной подготовки [21]. Именно этот вид тестов предлагается использовать в качестве творческого задания по самостоятельному составлению тестов студентами. При объяснении учащимся правил составления тестов учитываются требования, которых придерживается большинство разработчиков тестовых заданий, в частности В. С. Аванесов [1] и М. Б. Челышкова [20].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Особое внимание при проведении экспериментального обучения уделено нами вариативности содержания задания: преподаватель предлагает базовый вопрос, а студенты видоизменяют его путем замены слов (символов, чисел), преобразуя в другое задание, аналогичное по содержанию и трудности. Принцип вариативности в методической литературе называется *принципом фасетности* (от франц. *facette* – грань, сторона). В данном случае фасет – это специальная конструкция, состоящая из набора однородных элементов, используемых для формирования различных вариантов содержательной основы задания, что позволяет легко создавать параллельные задания.

Покажем, как строится работа. Преподаватель просит студентов добавить несколько вариантов к каждому вопросу теста. Подобные задания предлагают широкие возможности для организации учебной работы в разноразрядных группах. Студентов со слабой лингвистической подготовкой просим придумать тестовые вопросы, сохранив подлежащее и сказуемое, и, меняя только слова-маркеры, получить различные варианты одного и того же предложения в разных временах. Тем самым мы добиваемся усвоения трудной для многих студентов грамматической темы *Tenses*.

Например, тест содержит задание *Choose the correct tense form in sentences* с предлагаемыми вариантами ответов.

He _____ a newspaper in the library now.
a) is reading b) reads c) has read

Обсудив с группой правильный ответ (в этом предложении сказуемое *is reading*, поскольку действие совершается в настоящий момент времени и есть маркер времени *Present Continuous* – *now*), предлагаем изменить предложение таким образом, чтобы правильными ответами были пункты *b* и *c* последовательно.

He _____ a newspaper in the library every day.
a) is reading b) reads c) has read

Здесь маркером времени выступит *every day* и правильным ответом будет *reads*.

He _____ a newspaper recently.
a) is reading b) reads c) has read

Наречие *recently* является маркером времени *Present Perfect*, таким образом, правильный ответ здесь с. После этого спрашиваем, как нужно изменить предложение, чтобы ответом было *have read* (поставить подлежащее в множественное число – *they*). Таким образом, были проработаны все грамматические темы.

Аналогичным образом нужно работать с лексикой. Практически все учебники содержат упражнения такого типа.

Подберите нужное слово из списка (*deteriorate, persuade, suspect*).

Relations between the countries had _____ sharply.

It wasn't easy, but I _____ him to do the right thing.

The police have _____ that man.

Когда студенты получили задание подготовить подобное упражнение, используя слова из прочитанного текста учебника, они отметили, что, работая подобным образом, они запоминают новую лексику быстрее, чем при выполнении готовых упражнений.

Существует несколько классификаций форм тестовых заданий, упоминаемых в отечественной литературе [1, с. 51]:

- 1) задание с выбором варианта ответа (одного или нескольких),
- 2) задание на установление соответствия,
- 3) задание на установление последовательности,
- 4) задание с самостоятельно конструируемым ответом.

При составлении заданий с выбором ответа наибольшую трудность представлял подбор дистракторов, то есть правдоподобных ответов, – необходимо, чтобы они не были случайным набором слов или словосочетаний [19]. В.С. Аванесов предлагает определенный принцип подбора дистракторов, психологическим смыслом которых является создание интерферентной среды тестирования, развивающей рефлексивное мышление [1, с. 23]. Приходится искать аргументацию в защиту одного или другого ответа. В итоге у обучающихся формируется привычка аргументировать выбор ответа, в результате знания усваиваются прочнее [1]. Для неспециалистов в области тестирования, какими являются студенты, подбору логичных дистракторов помогает принцип фасетности заданий, как мы видели выше.

При работе с текстами, следуя принципу работы, предложенному Л.А. Евдокимовой, Н.М. Халимовой, Т.М. Елкановой и Л.В. Сергеевой, задания выглядели таким образом:

1. Составьте вопросы к тексту, применив различные времена в действительном или страдательном залоге (можно дать шаблон вопросов).
2. Сделайте краткий пересказ текста, употребив в нем десять слов, новых для вас или показавшихся интересными и важными. На основе полученного текста составьте задание «вставить пропущенное слово», используя этот текст с пробелами вместо слов.
3. Выучите новые слова из списка, предложенного преподавателем, и выполните с ними подобную работу.
4. Составьте тест по любой изученной грамматической теме.

Данная методика повышает эффективность усвоения материала, кроме того, она позволяет обучающимся создавать тестовые задания и вопросы

на том языковом уровне, на котором находится каждый обучающийся, то есть она подходит для работы в разноуровневых группах.

ДИСКУССИЯ

В дидактике обучение считают дифференцированным при учете в его процессе индивидуальных различий учащихся [6]. Е. С. Полат определяет термин «дифференциация обучения» как организацию учебно-образовательного процесса, при которой каждый обучающийся имеет возможность овладевать учебным материалом на разных уровнях, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей. Уточняется, что дифференциация достигается за счет использования педагогических технологий и разнообразия приемов, предусматриваемых данными технологиями, например таких, как обучение в сотрудничестве, метод проектов и др. [14].

Е. Н. Пелевенюк описывает организацию дифференцированной учебной работы при обучении английскому языку, которая может проводиться в трех формах: фронтальной, групповой и самостоятельной. Во время фронтальной работы с обучающимися разного уровня подготовки преподаватель устно обсуждает со студентами тексты соответствующей трудности и проводит учебную беседу, ориентируясь на языковой уровень опрашиваемого студента. Групповая работа может стать средством активизации обучающихся, которые делятся на несколько групп по интересам или по способностям. Индивидуальная самостоятельная работа состоит из предлагаемых преподавателем заданий (с учетом языкового уровня учащегося) и руководства по их выполнению [12].

Н. В. Кондрашова при работе с разноуровневыми группами предлагает условно выделить три уровня владения иностранным языком в группах студентов и предлагать им задания в пределах одной темы, но на разном уровне. Так, студентам с низким уровнем владения иностранным языком даются репродуктивные задания, позволяющие запомнить изучаемый материал благодаря большому числу повторений небольших по объему заданий [9].

Средний уровень владения языком предполагает способность сочетать выученное с элементами самостоятельно высказывания, а обучающиеся с высоким уровнем владения иностранным языком выполняют задания, требующие самостоятельной работы с учебным материалом. Для них также подходят задания открытого типа. Необходимо, чтобы каждый студент максимально реализовал свой потенциал.

Таким образом, для составления вопросов по вышеупомянутой методике студенты со слабым уровнем лингвистической подготовки могут воспользоваться шаблонами, как предлагают Т. М. Елканова и Л. В. Сергеева [8]. Они рекомендуют на начальных этапах обучения составлению вопросов давать студентам начало вопроса с просьбой продолжить, например:

- по каким причинам... (what reasons...)
- при каких условиях... (what conditions...)
- где это происходит... (where does this happen...)
- когда можно считать это явление... (when can this phenomenon be considered...)
- в чем различие... (what is the difference...)
- каковы основные особенности... (what are the main features...).

Этот метод обычно предлагается студентам со слабым уровнем лингвистической подготовки.

И. А. Бульдина подчеркивает, что количество заданий для студентов с разным уровнем должно отличаться [4]. Студенты могут работать в парах, адресуя свои вопросы друг другу. Пары составляются преподавателем, причем объединение в пары студентов с одинаковым уровнем лингвистической подготовки помогает тренировке языковых навыков и развитию языковых умений. Составление пары с неодинаковым уровнем подготовки способствует успешности занятий: студент, подготовленный слабее, работает с «консультантом», помогающим усваивать материал; сам «консультант» получает возможность изучить материал глубже, поскольку, объясняя задания, человек и сам запоминает учебный материал лучше [4, 10]. Е. С. Полат полагает, что опыт «обучения в сотрудничестве» помогает преподавателю приобрести новую для себя роль – организатора самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, при этом он получает значительно больше возможностей дифференцировать процесс обучения и использовать межличностную коммуникацию учащихся в процессе их совместной деятельности для совершенствования речевых умений и закрепления материала [13].

С учетом всех предлагаемых способов организации учебной работы в разноуровневых группах мы сочли удобным разделить студентов на два уровня для дифференциации обучения и представить результаты в виде таблицы (см. табл. 1). Студентам с невысоким уровнем языковой подготовки даются репродуктивные задания небольшого объема, а хорошо подготовленные студенты получают больше самостоятельности при выполнении заданий.

Опираясь на предложенную Л. А. Евдокимовой методику, скорректировав ее применительно к английскому языку и дополнив ее более подробными заданиями, в трех группах студентов в течение одного семестра домашние задания выглядели следующим образом: студентов просили подготовить опрос для соседа по парте по всему материалу, используемому как домашнее задание (с уточнением, что пары обучающихся для работы в классе будут назначаться преподавателем). Соответственно, поскольку материал одного урока содержит все аспекты речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование), то и тестовые задания будут различаться. Тесты должны быть выполнены по предлагаемому шаблону

Табл. 1
Индивидуализация заданий для обучающихся с разным уровнем лингвистической подготовки

	Виды упражнений	Высокий уровень языковой подготовки	Низкий уровень языковой подготовки
1	Работа с текстом	Подготовить вопросы по тексту, используя задания типа «продолжите вопрос»	Подготовить вопросы по тексту, используя данные преподавателем образцы
2	Работа с предложением	Подготовить тестовые вопросы, используя образец для создания фасетных заданий	Подготовить тестовые вопросы, аналогичные данному образцу
3	Работа со словом (лексика берется из изучаемого текста)	Подготовить тестовые задания по типу matching, используя текст	Подготовить тестовые задания по типу matching, используя фрагмент текста
4	Работа со словом (лексика берется из изучаемого текста)	Сделать краткий пересказ текста на английском языке с использованием изучаемой лексики и создать из него упражнение «вставь слово»	Из фрагментов текста сделать упражнение «вставь слово»

с соблюдением принципа фасетности заданий (по возможности, создавать несколько вариантов одного и того же вопроса с разными ответами) [20, с. 50]. В подготовленных студентами заданиях должен как можно более полно отражаться пройденный материал.

Подобные задания регулярно обсуждались со студентами, правильные ответы обосновывались, использовалась работа в мини-группах и парная работа, а также фронтальный опрос с комментариями ответов. В оценке тестов, подготовленных студентами самостоятельно, довольно сложно достигнуть объективности, поэтому за сами подготовленные студентами задания оценки, так же как и у Л.А. Евдокимовой, выставлялись по двух-балльной шкале: «удовлетворительно» (не менее 75% тестов соответствующим предъявляемым требованиям) и «неудовлетворительно».

Обучение в других трех группах проводилось обычным способом, в качестве домашнего задания студентов просили пересказать текст, выучить новую лексику, выполнить готовые упражнения (имеющиеся в учебнике или подготовленные преподавателем).

Результативность применяемой методики проверялась посредством тестирования. Регулярно проводились все виды тестирования и опросов, используемые в обычной работе со студентами для групп, участвующих в педагогическом эксперименте, и контрольных групп. Все задания для обеих категорий групп были одинаковы и составлялись преподавателем, в них не входили задания, созданные студентами.

Табл. 2

Количество обучающихся, получивших разные виды оценок (в %)

	Оценки			
	«5»	«4»	«3»	«2»
Экспериментальные группы	40%	50%	-	10%
Контрольные группы	10%	15%	65%	20%

Различие в количестве оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», полученных при тестировании в экспериментальных и контрольной группах, представлено в виде таблицы (см. табл. 2).

Сравнив результаты в трех экспериментальных и трех контрольных группах, можно сделать вывод о значительном улучшении усвоения материала в тех

группах, где использовались активные методы работы по составлению тестов.

Данный вид учебной работы способствует повторению материала, помогает аргументированно выбирать ответы, стимулируя студентов дополнительно изучать те темы, знаний по которым недостаточно для составления тестов. По мнению Н. М. Халимовой, составление тестовых вопросов и заданий развивает способность анализировать, обобщать учебный материал, преобразовывать его в тестовую форму, сотрудничать с сокурсниками и проводить рефлексию успешности обучения [18].

Выводы

Нужно отметить, что в разноуровневых группах составление вопросов к текстам и тестовых заданий предоставляет возможность каждому обучающемуся выполнять посильные задания в рамках предложенной темы и с одной и той же лексикой. Учет возможностей обучающихся создает положительный эмоциональный фон на занятиях, показывая всем студентам пути совершенствования. Кроме того, система обучения в сотрудничестве создает коллектив, способный к продуктивной совместной работе

и преодолению трудностей. При систематическом выполнении подобной учебной работы легче добиться сглаживания разницы в усвоении учебного материала между студентами с различным уровнем языковой подготовки, помогая каждому из них достичь необходимой для специалиста данного профиля языковой компетенции.



Литература

1. **Аванесов В. С.** Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме: Пособие для профессорско-преподавательского состава высшей школы. – М.: МГТА. – 1995. – 95 с.
2. **Аксенова Н. И.** Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов/Н. И. Аксенова. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Т. 1. – Санкт-Петербург: Реноме. – 2012. – С. 140–142.
3. **Анохин М. Г.** Тестирование как фактор повышения качества знаний/Анохин М. Г., Павлютенкова М. Ю. // Среднерусский вестник общественных наук. – 2007. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/testirovanie-kak-faktor-povysheniya-kachestva-znaniy> (дата обращения: 25.01.2021).
4. **Бульдина И. А.** Основные принципы обучения говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки // КНЖ. – 2016. – № 4 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-printsipy-obucheniya-govoreniyu-na-inostrannom-yazyke-angliyskom-studentov-neyazykovykh-spetsialnostey-vuza-s-raznym-urovнем> (дата обращения: 02.03.2021).
5. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения. – Москва. – 1986. – 94 с.
6. Дидактика средней школы/Под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение. – 1982. – 319 с.
7. **Евдокимова Л. А.** Составление тестов как метод закрепления учебного материала // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – № 3 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostavlenie-testov-kak-metod-zakrepleniya-uchebnogo-materiala> (дата обращения: 27.12.2020).
8. **Елканова Т. М., Сергеева Л. В.** Составление вопросов к литературным произведениям как метод активизации познавательной деятельности студентов // Образовательный вестник «Сознание». – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostavlenie-voprosov-k-literaturnym-proizvedeniyam-kak-metod-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 28.02.2021).
9. **Кондрашова Н. В., Кокошников Н. А.** Обучение иностранному языку студентов с разным уровнем языковой подготовки // МНКО. – 2018. – № 4 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-s-raznym-urovнем-yazykovoy-podgotovki> (дата обращения: 04.03.2021).
10. **Куликова Е. В., Попова Н. В.** Концепция формирования универсальных навыков научного труда у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Вестник ТГУ. – 2019. – № 180. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-universalnykh-navykov-nauchnogo-truda-u-studentov-tehnicheskogo-vuza-v-protseesse-obucheniya-inostrannomu> (дата обращения: 24.02.2021).
11. **Леонтьев А. Н.** Психологические вопросы сознательности учения/А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – Москва. – 1983. – Т. 1. – 378 с.
12. **Пелеванюк Е. Н.** Контроль на уроках английского языка как способ дифференцированного обучения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrol-na-urokah-angliyskogo-yazyka-kak-sposob-differentsirovannogo-obucheniya> (дата обращения: 22.03.2021).
13. **Полат Е. С.** О технологии обучение в сотрудничестве [Электронный ресурс]/Е. С. Полат. – URL: www.fralla.nethouse.ru (дата обращения: 28.02.2021).
14. **Полат Е. С.** Разноуровневое обучение/Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 4–11; 2001. – № 1. – С. 4–8.

15. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018) <О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года> (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития» – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/404acc6b6b806af7e46939aa23904acdec1df1f5/ (дата обращения: 28.02.2021).
16. Рудякова Т. И. Учимся задавать вопросы (о роли вопросов на уроках английского языка) // Вестник науки и образования. – 2016. – №8 (20) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchimsya-zadavat-voprosy-o-rol-i-voprosov-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 28.02.2021).
17. Смолкин А. М. Методы активного обучения. – Москва. – 1991. – 245 с.
18. Халимова Н. М. Педагогическое тестирование как фактор успешности учения студентов: На примере технических дисциплин, диссертация. – 1999. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-testirovanie-kak-faktor-uspeshnosti-ucheniya-studentov-na-primere-tekhniches> (дата обращения: 04.03.2021).
19. Хитрова И. В. Стратегии составления тестов по английскому языку (на примере заданий с выбором варианта ответа) // Sciences of Europe. – 2016. – №9–3 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-sostavleniya-testov-po-angliyskomu-yazyku-na-primere-zadaniy-s-vyborom-varianta-otveta> (дата обращения: 25.01.2021).
20. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. – Москва. – 2002. – 432 с.
21. Davies A. Language Testing. Introduction. Department of Applied Linguistics. Edinburgh. – 1968. – 145 p.
22. Vdovina E. K. Questioning as a cognitive instrument and a language issue in content and language integrated learning / Vdovina E. K. Popova N. V., Kogan M. S. // Peter the Great St. Petersburg polytechnic university, St.-Petersburg, 12th international conference of education, research and innovation, Valencia, 11–13 ноября 2019 года. – P. 8431–8440.



**Сведения
об авторе**

Куликова Екатерина Владимировна, ассистент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.
E-mail: ekaterina.kulikova2077@yandex.ru



*Мы найдем для вас любую книгу
в любом издательстве мира!*

ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИН ИНОСТРАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ



- учебная и методическая литература
- словари
- художественная литература
- адаптированная литература
- книги для детей и подростков
- подарочные издания и альбомы
- новинки зарубежных издательств
- пособия издательства RELOD

**Мы предлагаем лучшую учебную и методическую литературу
для изучения и преподавания иностранных языков –
продукцию Oxford University Press
и других ведущих зарубежных издательств**



Интернет-магазин SHOP.RELOD.RU

книги
онлайн-ресурсы
методическая поддержка
выгодные акции
безопасная доставка

**+7 (495) 783-94-10
online@relod.ru**

КАК ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ НА НАШ ЖУРНАЛ

Каталог «Почта России»: индекс ПА562
Агентство «Урал-Пресс»
Агентство «Книга-Сервис»
Агентство «ПРЕССИНФОРМ»

**КУПИТЬ ЖУРНАЛ
В ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИНЕ RELOD:**

Сайт shop.relod.ru

Каталог товаров →

Журнал «Иностранные языки

в школе» → Журнал «Иностранные
языки в школе» 2022

**В ЭЛЕКТРОННОМ
ФОРМАТЕ:**

Сайт elibrary.ru

(Научная электронная
библиотека):

elibrary.ru → Навигатор →

Журналы → Иностранные языки
в школе

Сайт ООО «РУКОНТ»

(Национальный цифровой
ресурс): rucont.ru/efd/721279



По вопросам публикаций пишите на e-mail: iyash@relod.ru