

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

05 • 2022

# ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



ТЕМА НОМЕРА:  
ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ



*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**

# ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

**№05-2022**

**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

**Дизайн и верстка:**

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 13.07.22

Формат 170 х 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж экз. 1000. Заказ 5060

**Адрес редакции:**

107045, Москва, Пушкирев пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе».

Тел.: (495)787-17-74 доб. 123

Сайт: [www.iyash.ru](http://www.iyash.ru)

E-mail: [iyash@relod.ru](mailto: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](http://www.chpd.ru).

E-mail: [sales@chpd.ru](mailto: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

**Твердохлебова И.П.**

Актуальные вопросы межкультурной подготовки  
учителя иностранного языка.....

2

## ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

### Методика

**Тарева Е.Г.**

Методическое сознание преподавателя  
иностранного языка: подходы к толкованию феномена .....

5

**Тройникова Е.В.**

Межкультурное языковое образование  
в проекции проблемного обучения .....

14

### Языкознание

**Сидорова Н.А.**

Ценностный статус дискурса .....

24

**Аллен Е.П.**

Этнолингвистический экскурс в историю  
современного английского языка.....

30

## ПРАКТИКА | ОПЫТ

### Материалы к учебным темам

**Ботавина Е.Б., Кайдалова Т.А.**

К вопросу использования песенного материала  
для работы с грамматикой на примере  
французского языка.....

40

**Горюнова Ю.Н.**

Визуальная мотивация на уроках немецкого языка,  
или как полюбить немецкий язык глазами .....

48

### Из опыта вуза

**Морозкина Л.Г.**

Педагогические условия обучения студентов  
нелингвистических факультетов реализации  
межкультурной коммуникации .....

54

**Прохорова М.В., Лебедева М.В.**

Аутентичный исторический текст  
как основа обучению специальности.....

63

## ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

### Повышение квалификации

**Татаринцева Ю.А, Гафиятова Э.В.**

Совершенствование методической грамотности  
современного учителя английского языка  
в системе повышения квалификации .....

71

**Монти А.С.**

Итало-английская фонетическая интерференция:  
использование ладоинтонационных связей  
в обучении иноязычной речи .....

75

### В записную книжку учителя

**Гришина Л.В.**

Стереотипы, закрепленные в словарях.....

81

**Чупрына О.Г., Овсянникова М.А.**

Женщина в жизни и поэзии древних англосаксов.  
К вопросу о межкультурной подготовке учителей  
иностранного языка .....

87

## ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

### Обзоры и рецензии

**Малинова Ю.И, Боброва Т.А.**

Повышение квалификации: вектор на практику .....

94

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

### **ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!**

Статьи, представленные в текущем выпуске журнала ИЯШ выражают в своей совокупности основные подходы к профессиональной подготовке учителя, ориентированные на формирование его личностных и квалификационных качеств, необходимых как для индивидуального профессионального развития, так и для совершенствования отечественной системы языкового образования в целом.

Необходимо отметить, что на современном этапе общественно-политических и социальных трансформаций в мире, гуманитарная сфера языкового образования в России не может оставаться неизменной и вынуждена отвечать на вызовы перемен. Однако разработанные отечественными учеными методологические основы системы обучения иностранным языкам имеют и свои константы, как например, деятельностьная теория учения или ключевые идеи компетентностного и межкультурного подходов.

Какие взгляды сегодня высказывают ведущие лингводидакты на развитие и трансформацию основных направлений методической науки? Почему вопрос формирования профессионального методического сознания современного педагога становится как никогда актуальным? В чем заключаются принципиальные отличия методического сознания и методического мышления учителя? Почему такая черта как *интеркультурность* отличает специфику восприятия окружающего мира именно преподавателя иностранного языка? О менталитете преподавателя иностранного языка, выявлении ведущих типов его методического сознания и необходимости перестройки методологического мышления в эпоху полипарадигмальности современной лингводидактики своими взглядами в разделе «Теория | Методика» делится доктор педагогических наук, профессор **Е. Г. Тарева**.

Сфера соизучения языков и культур постоянно находится в фокусе внимания нашего журнала — ведь за последнее десятилетие лингвокультурная педагогика стала феноменом современного языкового образования, а культуроведчески-ориентированный методический подход прочно занял свои позиции в отечественной лингводидактике и находит отражение в системе и технологиях построения учебных заданий. На страницах данного выпуска журнала **Е. В. Тройникова** обращается к проблеме межкультурного взаимодействия в информационном пространстве и предлагает рассмотреть формы организации учебного процесса в системе межкультурного языкового образования. Отмечая важность идей Н. В. Барышникова и Е. Г. Таревой о необходимости поиска дидактических решений по подготовке обучающихся к ситуациям «не-диалога культур», а также актуализируя ценность работ В. В. Сафоновой и П. В. Сысоева по проблемам культурного самоопределения обучающихся и проблем преодоления культурной агрессии, автор предлагает собственные стратегии информационно-познавательной межкультурно-ориентированной деятельности обучающихся. На основе проблемных задач учащимся предлагается всесторонне проанализировать ситуации межкультурного взаимодействия, предложить для них когнитивно-проработанные нравственно-мировоззренческие решения. Описываемая в статье последовательность реализации

проблемно-ориентированных форм организации информационно-познавательной деятельности обучающихся раскрывает алгоритм конструирования многоступенчатых информационных связей между взаимодействующими культурами и представляется полезной лингво-дидактической практикой.

Рубрика «Языкознание» представляет этнолингвистический экскурс в становление современного английского языка (**Е. П. Аллен**), который может быть полезным учителю-филологу в практике преподавания иностранного языка, а доктор филологических наук, профессор **Н. А. Сидорова** знакомит нашего читателя с феноменом дискурса и своими взглядами на понимание его аксиологической ценности. Отмечая, что изучением ценностей в наше время занимаются философы, лингвисты, психологи, культурологи, автор подчеркивает центральную линию исследований, а именно выявление коммуникативной природы и интерактивной сущности дискурса.

Опыт дистанционной работы расширил рамки формирования различных видов речевой деятельности обучающихся, а также возможности совершенствования их компетенций за счет более интенсивного включения аутентичных и учебных интернет-ресурсов в технологию создания урока. В этом отношении статья **Е. Б. Ботавиной** и **Т. А. Кайдаловой** в разделе «Практика | Материалы к учебным темам» является иллюстрацией удачного авторского подхода к работе над грамматической стороной речи учащихся с привлечением аутентичных подкастов и видеороликов. Авторы представляют рекомендуемый ими алгоритм по использованию современных аутентичных французских песен на уроках с учащимися уровня владения иностранным языком А2 и отмечают, что системное включение заданий репродуктивного, поисково-познавательного и творческого характера дают положительные результаты для формирования грамматической компетенции учащихся и более глубокого знакомства с культурой франкоязычных стран.

К проблеме повышения мотивации в изучении иностранного языка обращается наш автор **Ю. Н. Горюнова**, которая наглядно демонстрирует возможности креолизованных текстов в виде демотиваторов и карикатур на уроках немецкого языка как средства воздействия на визуальное восприятие информации.

В рубрике «Практика | Из опыта вуза» представляем статью о важности знания и понимания студентами – будущими специалистами в различных областях – социокультурного контекста как важного фактора успешности иноязычного общения с представителями другой культуры. Подробно анализируя изученность данного вопроса в трудах отечественных и зарубежных ученых, **Л. Г. Морозкина** делает вывод о необходимости выявления педагогических условий обучения студентов нелингвистических дисциплин возможности реализации межкультурной коммуникации. Среди таких необходимых педагогических условий автор выделяет пять основных. Автор подробно останавливается на методике организации и дидактическом обеспечении проведенного авторского курса со студентами исторического факультета Самарского национального исследовательского университета, раскрывая эффективность использования примененных продуктивных методов обучения.

Рубрику «Практика | Из опыта вуза» продолжает статья «Аутентичный исторический текст как основа обучения специальности», в которой авторы (**М. В. Прохорова**, **М. В. Лебедева**) обращаются не только к важной проблеме внедрения предметно-языкового интегрированного обучения и профессиональной ориентированности языкового образования в вузе, но и поднимают вопрос о важности культурно-исторического обогащения кругозора будущих специалистов. Представленный в статье учебно-методический материал, основанный на использовании аутентичного текста исторического документа «Великая Хартия Вольностей» и рекомендации по работе

с ним, отражают основные компоненты интегрированного обучения: предметно-содержательный, языковой и коммуникативный.

В разделе «Вопросы подготовки учителя» публикуем статьи, объединенные идеей совершенствования методической грамотности учителя-практика в условиях современных трансформаций и модернизации образования в школе. Авторский тандем школьного учителя английского языка из г. Самара (**Ю. А. Татаринцева**) и профессора Казанского (Приволжского) университета (**Э. В. Гафиятова**) рассматривают методическую грамотность как важный компонент педагогической деятельности и анализируют условия для ее совершенствования через создание креативной среды, стимулирующей профессиональное развитие преподавателя. А учитель английского и итальянского языков из Санкт-Петербурга (**А. С. Монти**), опираясь на обобщение опыта экспериментальных исследований в области обучения студентов ритмико-интонационному оформлению речи на английском языке, демонстрирует методическое совершенствование через интеграцию системы тренировочных упражнений, принятой для развития внутреннего интонационного слуха в музыковедении. Предлагаемая авторская модель «интонационного букваря», в основе которой лежит ладоинтонационное развитие внутреннего слуха и усвоение речевых интонаций традиционного англоязычного музыкального материала может стать полезной рекомендацией для многих учителей в плане интенсификации активности и вовлеченности обучающихся на уроке.

В качестве материала для социолингвистического осмысления в записную книжку практикующих учителей в этом выпуске предлагаем дискуссионную тему гендерности, продиктованную потребностью в углублении основ межкультурной подготовки учителей иностранного языка. Современная дихотомия восприятия вопросов пола в России и в западных странах становится очевидной, проникая даже в учебные издания, но ассиметрия не всегда понятна. Поэтому, представляется интересным познакомить вас с исследованиями явления гендерности на основе анализа современных словарных статей (**Л. В. Гришина**) и осмысления роли женщины в историческом аспекте через анализ ранней англосаксонской лингвокультуры (**О. Г. Чупрына, М. А. Овсянникова**).

В разделе «Информируем читателя» предлагаем обратить внимание на образовательные онлайн-курсы, разработанные учредителем нашего журнала ЗАО «РЕЛОД» для педагогов в виде повышения квалификации учителей английского языка. Уже несколько лет Школа педагогического мастерства (ШПМ) проводит практико-ориентированные курсы и экспертные консультации для учителей, заинтересованных в своем профессиональном развитии. Занятия и тематика тренингов ШПМ учитывают требования ФГОС и программ дополнительного языкового образования, а методическое сопровождение учитывает специфику работы по обучению школьников разных возрастных групп. По итогам обучения участники программы ШПМ получают официальный валидный документ об аттестации и повышении квалификационной категории.

Мы выражаем благодарность всем авторам, нашедшим возможность поделиться результатами своих теоретических и практико-ориентированных исследований для обогащения методического опыта нашего профессионального сообщества и приглашаем к продолжению сотрудничества!



**Сведения  
об авторе**

**Твердохлебова Ирина Петровна**, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой русского и иностранных языков Московского государственного геологоразведочного университета им. Серго Орджоникидзе.

**E-mail:** [iyash@relod.ru](mailto:iyash@relod.ru)

# МЕТОДИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПОДХОДЫ К ТОЛКОВАНИЮ ФЕНОМЕНА



## Аннотация

В статье рассматриваются специфические требования к преподавателю иностранного языка как активному субъекту современного языкового образования. Рассмотрены параметры деятельности педагога, описан особый интегративный характер его профессиональной компетентности. Понятие «менталитет преподавателя иностранного языка» является одной из таких характеристик современного педагога, как перфекционизм, установка на достижение, саморазвитие, самоактуализация, самоопределение и др. Автор предлагает «портрет» преподавателя иностранного языка, доказывает необходимость преобразования личностно-деятельностной подструктуры педагога на примере образовательного контекста предметно-языкового интегрированного обучения. Особое внимание автор уделяет особенностям методического мировоззрения учителя иностранного языка через описание характеристик менталитета. Автор обосновывает необходимость перестройки методологического мышления путем трансформации видения педагогом полипарадигмальности современной лингводидактики, диалектического и интегративного характера изменений на уровне обучения языку.



## Abstract

### APPROACHING FOREIGN LANGUAGE TEACHER MINDSET

The presentation deals with the specific requirements for a foreign language teacher as an active subject of L2 education. The parameters of teacher's activity are considered, the special integrative nature of his professional competence is described. The term 'foreign language teacher mindset' is one of such characteristics of the contemporary teacher as perfectionism, attitudes of achievement, self-development, self-actualisation, self-determination and al. The author offers a 'portrait' of the L2 teacher, proves the necessity to transform the personal and activity substructures of the teacher. The author pays special attention to the peculiarities of the methodological mindset of a foreign language teacher through describing of the mentality characteristics. The author proclaims the need to rearrange the methodological mindset by means of transforming the teacher's vision of polyparadigmality of modern linguodidactics, dialectical and integrative nature of changes at the level of language teaching.



## Ключевые слова

**сознание преподавателя иностранного языка,  
технология предметно-языкового интегрированного  
обучения, методическое сознание**



## Keywords

**foreign language teacher mindset, CLIL technology,  
methodological mindset**

**ВВЕДЕНИЕ**

В последние десятилетия авторы зарубежных научных исследований проявляют устойчивый интерес к проблеме развития сознания и самосознания педагогов в психологическом, дидактическом и лингводидактическом аспектах рассмотрения. Сферой интересов ученых является изучение тех сторон профессионального сознания, которые позволяют человеку быть успешными в образовательной и профессиональной деятельности [10; 13], определять преподавателю стратегии построения своей идентичности на основе развития профессионального сознания и самосознания [11]. Профессиональное самосознание преподавателя напрямую увязывают с развитием человеческих ресурсов [5], со стратегией лидерства в профессиональной среде [4].

В российской науке профессиональному сознанию и самосознанию уделяется особое внимание. Применительно к любой сфере деятельности оно рассматривается как осознание субъектом своей принадлежности к определенной профессиональной группе, как процесс познания и самооценки профессиональных качеств [8]. Одновременно самосознание интерпретируется как деятельность личности по признанию своего соответствия избранной профессии.

Начиная с 1980 года появляется целый ряд работ, посвященных *профессиональному самосознанию педагога*. Ученые подробно рассмотрели и изучили сущность, структуру, содержание профессионального (само)сознания такого специалиста. Под профессиональным самосознанием преподавателя понимается результат отражения позиции педагога как субъекта управления в процессе обучения и воспитания школьников, результат осознания преподавателем профессионально значимых качеств своего «Я». Педагог осознает себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности [ibid.].

Анализ показывает, что категория «профессиональное самосознание преподавателя» является хорошо изученной с точки зрения различных аспектов рассмотрения. Но не все стороны многогранного явления исследованы в должной степени глубины. Основное внимание ученых сосредотачивалось на обобщенной характеристике профессионального сознания педагогов без уточнения влияния на него параметров педагогической деятельности в особых образовательных условиях.

Сегодня интерес ученых смещается в сторону специфики профессионального самосознания отдельных категорий преподавателей, которые трудятся в специфическом образовательном контексте. В частности, в исследованиях прослеживается интерес к образу профессионального самосознания преподавателя, работающего в инклюзивной среде [6], в инновационном образовательном контексте [7], в условиях госпитального образования [9]. Авторами доказано, что сознание таких специалистов имеет существенные отличия, обусловленные параметрами образовательной среды. В силу того что подобные контексты бесконечно множатся и существенным образом дифференцируются (особенно в условиях массовизации дистанционного обучения), можно заключить, что именно в направлении поиска специфических параметров концепция становления и развития профессионального самосознания педагога будет развиваться в перспективе.

В данной публикации внимание обращается на *профессиональное сознание преподавателя иностранного языка*. Назовем его «*методическим сознанием*» и сосредоточим внимание на его специфических параметрах, отличающих его, во-первых, от характеристик сознания других педагогов, во-вторых, от принятого в методике обучения иностранным языкам толкования термина «методическое мышление».

### **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ: ОБОБЩЕННАЯ ТРАКТОВКА**

При трактовке методического сознания как феномена следует обратить внимание на следующие его ипостаси:

- сознание есть специфическая форма отражения объективной действительности, существующей вне и независимо от него;
- сознание есть интегральное личностное образование, проявляющееся в педагогической деятельности и отношениях с другими субъектами;
- сознание есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния;
- сознание есть познавательный психический процесс, благодаря которому в психике субъекта возникает образ самого субъекта — образ «Я».

Исходя из указанных ракурсов рассмотрения, методическое сознание вбирает в себя, с одной стороны, представления о *нормативно-облигаторном* составе действий, функций, поведенческих реакций преподавателя иностранного языка (ИЯ), продиктованном требованиями профессии и ожидаемыми от специалиста лингводидактического профиля. С другой стороны, методическое сознание аккумулирует черты *лично обусловленных* представлений о преподавании ИЯ, основанных на личном опыте, на результатах собственных проб и ошибок. Наконец, методическое сознание — отражение *индивидуально-своеобразной* психической деятельности преподавателя, демонстрация его психофизиологических функций. Неслучайно сознание рассматривают как нечто, находящееся «between biology and culture» (R. Eisler).

Следствием сказанного может выступить следующая структура методического сознания преподавателя иностранного языка:

- 1) *нормативно обусловленные характеристики*: знание норм и правил поведения, общественных требований и ожиданий, соответствие выполняемой методической деятельности этим нормам, правилам и ожиданиям;
- 2) *личностные характеристики*: отношение к педагогическому труду, мотивы профессионально-методической деятельности, принятие лингводидактических ценностей, следование им, профессионально значимые качества;
- 3) *индивидуальные характеристики*: физиологические особенности, физические свойства, динамическое «Я», проявляющиеся в представлениях и деятельностных параметрах (умениях) и обеспечивающие индивидуальное профессиональное кредо преподавателя, профиль его самоактуализации и самодетерминации.

В работах внимание исследователей в большей степени фиксируется на компоненте (1); они выделяют те желаемые (требуемые!) со стороны профессиональной среды способности, которые такой специалист должен продемонстрировать после окончания педагогического вуза. Этот аспект осмысления параметров личности преподавателя иностранного языка достаточно хорошо изучен (см., например [2]). Общеизвестно,

что комплект таких требований представлен в Федеральных государственных образовательных стандартах применительно к обобщенному педагогическому функционалу такого специалиста вне зависимости от контекста его профессиональной деятельности.

Аспект специализации профессионально-методического сознания преподавателя иностранного языка осмыслен учеными достаточно глубоко и подробно. Эта специализация продиктована иностранным языком как образовательной областью, предопределяющей параметры обучения иностранному языку, специфику восприятия преподавателем окружающего мира и позиционирования себя в нем. Исходя из этих особенностей, методическое сознание ученые называют *интеркультурным*; оно предполагает знание, осознание и понимание отношений (сходства и отличия) между культурой своей родной страны и стран(ы) преподаваемого языка. Речь идет о формировании способности преподавателя выйти за пределы своей культуры, способности к самоизменению в процессе знакомства с другой культурой [3].

К особым параметрам методического сознания L2 teacher Т.В. Устинова относит металингвистическое сознание (*metalinguistic awareness*) и многоязычное мышление (*plurilingual mindset*) [14]. Они представлены как основные характеристики преподавателя иностранного языка, определяющие эффективность его профессиональной деятельности и целесообразность использования иностранного языка в различных профессиональных контекстах.

Металингвистическая осведомленность преподавателя иностранного языка включает:

- 1) ориентированное на результат языковое осознание, приобретаемое в результате постепенного накопления опыта использования языка;
- 2) критическое метаязыковое сознание, базирующееся на серьезном теоретическом языковом фундаменте;
- 3) метаязыковое знание;
- 4) осознание языка с точки зрения учащегося.

Профессиональное многоязычное и поликультурное мышление способствует мобилизации множества языков для эффективного общения и определения ресурсов для обучения языку. Такое мышление обеспечивает гибкую настройку интегрированного репертуара иностранного языка (Slaughter). Как утверждает Т.В. Устинова, к ключевым элементам профессионального многоязычного/поликультурного мышления следует отнести открытость и мировоззренческую любознательность, направленность на признание культурного разнообразия и целенаправленное оперирование взаимосвязанным репертуаром нескольких языков [14].

Представление о методическом сознании преподавателя иностранного языка дополняет Н.В. Барышников, акцентируя его подвижность, пластичность, динамичность. Как он пишет, цель развития методического мышления преподавателя иностранного языка заключается не в стереотипизации обучающих действий, а *в динамике методической мысли* [1]. Это должен быть специалист со своим индивидуальным методическим кредо, способный к неординарным методическим решениям, к сопровождению обучающихся по их индивидуальным образовательным маршрутам.

Как следствие, для воспитания преподавателя иностранного языка новой формации необходимо:

- интегрировать компетентностный и рефлексивный подходы к методической подготовке;
- отказаться от имитативных приемов методической подготовки;
- не использовать в образовательной практике рецептурную методику обучения методическому мастерству;
- учебную программу курса «Лингводидактика» дополнить положениями теории и практики методического плюрализма [ibid.].

Достигнутые результаты в области исследования методического сознания преподавателя иностранного языка свидетельствуют о том, что совокупный «портрет» такого специалиста в науке сформирован, особенности его представлений о профессии определены, параметры восприятия им себя в профессии установлены. Это профессионал, которому свойственны особые взаимоувязанные и взаимообусловленные черты: интеркультурное знание, металингвистическое сознание, многоязычное мышление и динамика методического мышления.

### **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ: СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ ТРАКТОВКА**

В силу широкой генерализации описанных в литературе характеристик сложно, порой невозможно представить, какими особыми параметрами должна характеризоваться методика преподавания иностранного языка в тех или иных образовательных условиях, соответственно, каким является методическое сознание преподавателя иностранного языка, работающего в особом лингвообразовательном контексте, например, в условиях дополнительного образования, при работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями, в неязыковом вузе особой специализации и пр. Выявляется противоречие между имеющимся багажом знаний в области компетентностного «портрета» преподавателя иностранного языка, его методического сознания и недостаточным пониманием особенных черт самовосприятия педагогом себя в профессии применительно к конкретным условиям профессиональной деятельности. Для разрешения этого противоречия необходимо сфокусировать внимание на тех факторах, которые обуславливают особые черты методического сознания преподавателя иностранного языка, работающего в особых образовательных условиях. Остановимся на описании методического сознания преподавателя, который применяет технологию CLIL (Content and Language Integrated Learning) в условиях языкового образования в университете.

Технология CLIL широко распространена в контексте обучения иностранному языку в ситуации предметной (чаще всего профессиональной) подготовки. Внедрение и распространение данной технологии явилось результатом действия ряда факторов. Во-первых, изменился статус иностранного языка применительно к вузовскому контексту: вместо самоцели он превратился в средство, инструмент, способ постижения информации из разных областей человеческой деятельности. Во-вторых, все более крепкими и устойчивыми становятся тенденции интеграции различных областей человеческого знания. Происходит сращение различных наук, например, усиливаются тенденции гуманитаризации технического образования, появляются новые трансграничные области наук. Отсюда потребность в вовлечении иностранного языка в разнообразные научные и образовательные сферы, стремление к формированию у студентов интернационального профессионального мировоззрения.

Применение технологии CLIL — сложная задача для преподавателя иностранного языка. Процесс, построенный с учетом технологии CLIL, имеет серьезные отличия ввиду того, что язык рассматривается как способ (инструмент, средство) передачи предметного содержания, а это влечет за собой трансформацию не только целей языковой подготовки, но и других компонентов методической системы: методов, приемов, средств, форм обучения. От преподавателя требуется постоянное развитие знаний и умений как в области предметной подготовки, так и в сфере применения иностранного языка. При этом педагог должен быть готов к постоянному развитию своих способностей не только в рамках предметной и языковой подготовки, но и в области методики преподавания в условиях применения данной технологии, которая постоянно совершенствуется, прирастает дополнительными возможностями и функциями. Общеизвестно, что для CLIL нет единого формата, и его эффективность зависит от того, насколько тщательно будет проанализирован преподаваемый материал, потребности и желания студентов, а также объем ресурсов, необходимых для проведения данного вида обучения.

Представим особенности методического сознания такого педагога. Он должен:

- глубоко осознавать технологию CLIL, понимать концепцию учебника/учебного пособия, построенного по этой технологии;
- осознанно (на материале диагностических измерений и процедур) адаптировать CLIL к контексту обучения;
- знать пути и направления интеграции CLIL в образовательную программу;
- создавать модели для разработки и применения инструментов оценки и анализа эффективности CLIL;
- понимать необходимость постоянного обогащения своей лингвистической компетенцией теми элементами, которые отражают предметный характер подготовки обучающихся;
- разрабатывать методики изучения языка на предметных занятиях и предметного содержания на языковых занятиях;
- содействовать культурному сознанию и межкультурному взаимодействию;
- продолжать развиваться в роли преподавателя CLIL, систематически работая над применением новых методов и улучшением преподавания, пробуя новые материалы и средства массовой информации, регулярно проводя самооценку потребностей в личном профессиональном развитии, обновляя знания, читая новые статьи и книги по технологии CLIL и методике обучения иностранным языкам.

Специалист должен осознавать, понимать особенности своей профессиональной деятельности и вписывать себя в это пространство, понимать степень соответствия/несоответствия уровня своей готовности к эффективному преподаванию CLIL в условиях вуза.

### **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ И ТИПОЛОГИИ**

Основываясь на ранее сделанных выводах (параметры профессионального сознания, сущность методического сознания преподавателя иностранного языка, компетентностные характеристики деятельности преподавателя, применяющего технологию CLIL), мы задались целью установить адекватность представлений современных педагогов

об их профессиональной деятельности в педагогическом вузе (базой выступил институт иностранных языков Московского городского педагогического университета). Было проведено полуструктурированное интервью с 32 преподавателями иностранных языков, использующими технологию CLIL в ходе обучения студентов нелингвистических и непедagogических направлений подготовки (будущие учителя географии, биологии, начальной школы, информатики). Такой преподаватель должен:

- знать преимущественно набор компетенций, необходимый для эффективного обучения языку в условиях CLIL technology (показатель «**фиксированное методическое сознание**», тип 1);
- понимать направления своего саморазвития в области технологии CLIL (показатель «**развивающееся методическое сознание**», тип 2);
- на основе знания требований осознать и артикулировать набор своих способностей (показатель «**комплексное методическое сознание**», тип 3);
- адекватно оценить собственный набор способностей (показатель «**индивидуализированное методическое сознание**», тип 4);
- видеть потребности профессии, формулировать качества необходимые такому педагогу (показатель «**проективное методическое сознание**», тип 5).

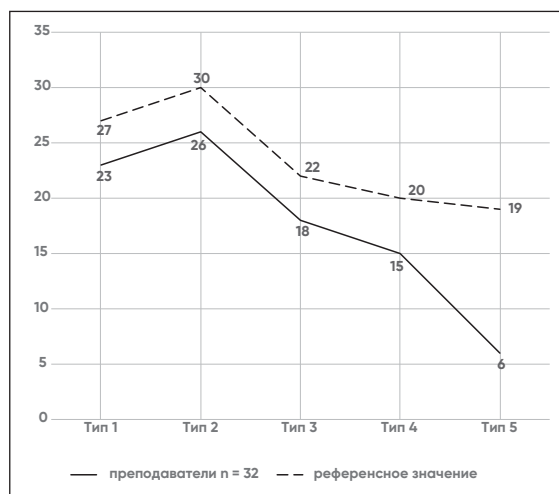
Интервью состояло из ряда (N = 33) вопросов: *Каковы Ваши профессиональные потребности? Насколько вы осведомлены в предметной области? Считаете ли Вы необходимым специально приобретать и совершенствовать свои знания в предметной области? Какой процент времени Вы тратите на собственно языковую / собственно предметную подготовку студентов? Испытываете ли Вы сложности при организации интегративной деятельности студентов по предметным проблемам? Как часто Вы консультируетесь с преподавателями-предметниками? Сможете ли Вы адаптировать язык к особенностям понимания студентов? Какие современные технологии максимально способствуют успеху технологии CLIL? Сможете ли Вы отказаться от традиционных видов занятий в пользу инновационных, традиционных (привычных) подходов к обучению, сможете ли Вы оценить результативность того или иного метода/подхода? И т. д.*

Выявление ведущих типов методического сознания преподавателя иностранного языка осуществлялось путем контент-анализа полученных ответов, сличения их со шкалой по десяти параметрам каждого из типов методического сознания (референтное значение =  $8 \pm 2$ ). Результаты отражены на рисунке 1. На нем продемонстрировано, что преобладает либо фиксированный, либо развивающийся типы сознания, либо имеет место их смешение (комбинация). Самыми низкими оказались показатели индивидуализированного сознания.

В ходе проведения диагностирующего исследования мы пришли к ряду выводов. **Первое:** методическое сознание преподавателя — феномен, который, несмотря на сложность дескрипции, может быть описанным и формализованным, а значит его можно выявить

Рис. 1

Типы методического сознания преподавателей иностранных языков



и соотнести с определенной типологией. *Второе:* преобладающим следует считать смешанный тип методического мышления, отражающее осведомленность преподавателя в нормативах преподавания предмета; в целом показатель приближен к референтному значению. При этом выявлена зависимость: чем опытнее преподаватель, тем выше у него показатели этого типа сознания. *Третье:* самыми низкими оказались показатели индивидуализированного и проективного методического сознания. Это означает, что преподаватели слабо осознают свое персональное методическое кредо, в основном опираясь на обобщенные характеристики профессии и применяемой технологии. Одновременно они слабо представляют перспективы развития своего методического опыта.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе развития лингводидактики, понимания статуса и параметров личности преподавателя иностранного языка остро встает вопрос о глубоко интериоризированном индивидуальном опыте педагогической деятельности, проявляющемся в методическом сознании педагога. Индивидуальный облик такого сознания – важный объект исследования, который может свидетельствовать о полноценности методической позиции педагога, о его готовности к креативной позиции в профессии, к постоянной изменчивости образовательных условий, в которых ему приходится трудиться. Необходимы специальным образом спроектированные программы, обеспечивающие развитие методического сознания преподавателей, удовлетворения их индивидуальных потребностей в расширении своих профессиональных представлений.



### Литература

1. Барышников Н. В. Профессионализм учителя иностранных языков новой формации: размышления с реалистических позиций // Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования. Материалы международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Е. И. Пассова. / Под общей редакцией В. Б. Царьковой, А. А. Люлюшина, 2020. – С. 17–30.
2. Бердичевский А. Л., Тарева Е. Г., Языкова Н. В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2021. – 48 с.
3. Ульянова Л. А. Технологии формирования интеркультурного сознания будущего учителя иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24. – № 1. – С. 114–116.
4. Benson-Greenwald T. M., Diekman A. B. In the mindset of opportunity: Proactive mindset, perceived opportunities, and role attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2021, October 16.
5. Cseh M., Crocco O. S. Globalizing HRD academic practice: Developing a global mindset for teaching and research // *Advances in Developing Human Resources*. – 2020. – 22 (1). – P. 57–71.
6. Garwood J. D., Van Loan C. L., Werts M. G. Mindset of paraprofessionals serving students with emotional and behavioral disorders // *Intervention in School and Clinic*. – 2018. – 53 (4). – P. 206–211.
7. Gavrilyuk O. A., Tareva E. G., Lakhno A. V. Investigating the association between university teachers' professional autonomy and their innovation performance // *Pedagogika*. – 2019. – 133 (1). – P. 128–148.
8. Guslyakova N., Guslyakova A. The problem of the development of the future teacher's professional consciousness // *Modern European Researches*. – 2016. – p 4. – P. 46–54.
9. Ivanova O., Shalashova M., Tareva E., Gavrilyuk O. Hospital School: Investigating the practical aspects of teacher and parent training // *Education Sciences*. – 2021. – 11 (10). – P. 612.
10. Kapasi A., Pei J. Mindset theory and school psychology // *Canadian Journal of School*

Psychology. – 2021, October 27.

11. **Nazari M., De Costa P. I.** Contributions of a professional development course to language teacher identity development: Critical incidents in focus // *Journal of Teacher Education*. 2021, December 2.
12. **Slaughter Y., Cross R.** Challenging the monolingual mindset: Understanding plurilingual pedagogies in English as an Additional Language (EAL) classrooms // *Language Teaching Research*. – 2021. – 25 (1). – P. 39–60.
13. **Smith T. F., Capuzzi G.** Using a mindset intervention to reduce anxiety in the statistics classroom // *Psychology Learning & Teaching*. – 2019. – 18 (3). – P. 326–336.
14. **Ustinova, T. V.** Plurilingualism and the second language teacher education // *Philological Class*. – 2021. – 26 (1). – P. 273–280.

**Тарева Елена Генриховна**, доктор пед. наук, профессор ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета, директор института иностранных языков МГПУ.

**E-mail:** TarevaEG@mgpu.ru



**Сведения  
об авторе**

# МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЕКЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ



## Аннотация

В статье рассматриваются существующие подходы реализации идей проблемного обучения в системе межкультурного языкового и иноязычного образования. Определены современные проекции реализации данных идей при подготовке личности к решению доминантной проблемы межкультурного взаимодействия – достижение диалога культур в информационном пространстве поликультурного многоязычного мира. Представлена характеристика проблемно-ориентированных форм организации учебного процесса в системе межкультурного языкового образования, направленного на освоение обучающимися информационно-познавательной деятельности, интенционально обусловленной проблемой достижения межкультурного диалога.



## Abstract

### **INTERCULTURAL LANGUAGE EDUCATION IN THE PROJECTION OF PROBLEM LEARNING**

The paper presents the characteristics of problem-oriented forms of organization of the educational process in the system of intercultural language education, aimed at the development of information-cognitive activity and strategies by students, intentionally conditioned by the problem of achieving intercultural dialogue.



## Ключевые слова

**межкультурное языковое и иноязычное образование, проблемное обучение, информационно-познавательная деятельность, межкультурный диалог**



## Keywords

**intercultural language and foreign language education, problem-based learning, information and cognitive activities, intercultural dialogue**

Современные цивилизационные вызовы приводят к тому, что интеллектуально-нравственные ресурсы человека рассматриваются в качестве ключевого фактора прогрессивного развития поликультурного многоязычного общества, приобретающего архитектуру глобального информационного сетевого мира, одновременно отягощенного межкультурными противоречиями, проблемами «не-диалога культур» и глубокими ценностными конфликтами. Немаловажную роль в процессе обеспечения высокого уровня интеллектуальных способностей и формирования системы нравственно-мировоззренческих взглядов обучающихся, готовых и способных решать стандартные задачи по осуществлению межкультурного диалога и нестандартные проблемы в ситуации «не-диалога» культур, играет межкультурное языковое и иноязычное образование. Поэтому лингводидактическое осмысление новых форм реализации проблемного

обучения в системе со-изучения языков и культур относится к числу образовательных приоритетов.

Данная статья обращена с одной стороны к существующему опыту реализации идей проблемного обучения в теории и методике обучения иностранным языкам, с другой – предложить некоторые лингводидактические стратегии реализации проблемного подхода в межкультурном языковом образовании с учетом его диалогового априори.

Реализация идей проблемного обучения (И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь и др.), сфокусированном на овладении обучающимися содержательными (система знаний) и процессуальными (интеллектуальные операции) аспектами познавательной деятельности, проявляется на нескольких уровнях методической теории и практики. На уровне целеустанавливающих ориентиров иноязычного образования И.Л. Бим выделяет познавательную функцию целей овладения учащимися иноязычной речью [3, с. 50]; Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез описывают когнитивный аспект целей обучения иностранным языкам, который «связан с такими категориями как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к культуре народа – его носителя» [4, с. 109], Е.И. Пассов определяет познавательный аспект в содержании целей обучения иностранному языку (ИЯ), который реализуется в овладении обучающимися способами познавательной деятельности как средствами освоения иноязычной культуры, иностранного языка и удовлетворения своих личных познавательных интересов [9, с. 15].

На уровне методологии построения методических систем межкультурного и иноязычного образования выделяется несколько когнитивно-ориентированных подходов. Среди первых развивается когнитивный подход, который, по мнению А.В. Щепиловой, «направлен на установление закономерностей познания учащимися лингвистических явлений, разработку техник и стратегий, обеспечивающих овладение иностранным языком и его активном использовании в коммуникации; на развитие способности обучающегося эффективно конструировать ментальные представления о языке, совершенствовать их и использовать в речи» [17, с. 50]. С точки зрения реализации когнитивного подхода в обучении ИЯ заслуживают внимания работы А.Н. Шамова, в которых рассматриваются теоретические вопросы формирования языкового сознания при обучении иностранному языку с акцентом на когнитивное развитие школьников, развитие их мышления и интеллектуальных способностей в контексте освоения лексического аспекта иноязычной речи [16].

В дальнейшем когнитивная парадигма дополняется акцентуацией на коммуникативный аспект овладения иноязычной речевой деятельностью, поскольку использование когнитивных приемов взаимосвязано с логикой осуществления коммуникативной речевой деятельности. Данная идея получила свое развитие в работах И.Л. Бим, М.З. Биболетовой, Н.В. Барышникова, С.Ф. Шатилова, А.В. Щепиловой, благодаря которым в методике обучения ИЯ развивается коммуникативно-когнитивный подход. Данный подход реализуется в методических системах обучения иностранному языку как второму и в системе мультилингвального обучения, проявляясь там, где есть «основания для поиска на сознательной основе сходств и различий между языковыми системами родного, первого и второго иностранного языка» [2, с. 18].

В межкультурном языковом образовании данный подход рассмотрен в работах Н. И. Алмазовой, Г. В. Елизаровой [1; 6], одной из отличительных сторон теоретико-прикладной экспликации которого является обращенность познавательной деятельности обучающихся на изучение когнитивных моделей, фреймов, сценариев и других «пакетов знаний», отражающих картину мира языковой личности, и их использование в процессе межкультурного взаимодействия.

Дальнейшее расширение и углубление исследовательских траекторий в межкультурном языковом и иноязычном образовании, связанных с привлечением в теорию обучения ИЯ научных модусов когнитивной психологии и когнитивной лингвистики, позволило сформироваться когнитивно-дискурсивному подходу (О. А. Обдалова, Л. Ю. Минакова, А. В. Соболева). В соответствие с когнитивно-дискурсивной направленностью обучения межкультурной иноязычной коммуникации, субъект речевой деятельности познает инокультурную действительность посредством изучения вербализированных структур знания представителей иного лингвосоциума с учетом разнообразных характеристик дискурса, социокультурного и ситуативного контекста, привносящей в формирование целевой способности опыт осмысления и осознания деятельности по овладению целевыми объектами, стратегиями адекватного восприятия, понимания и интерпретации смыслового значения иноязычного аутентичного сообщения (коммуникативные, когнитивные, метакогнитивные) [8]. В русле данного подхода были разработаны дискурсивно-когнитивные приемы и методы обучения, направляющие деятельность обучающихся на интерпретацию смысла аутентичного межкультурного дискурса, позволяющей понять поведение партнеров по межкультурному общению.

С учетом сказанного следует отметить, что когнитивизм, который генетически связан с идеями проблемного обучения в аспекте развития интеллектуальных способностей обучающихся, глубоко проникает в теорию и практику межкультурного языкового и иноязычного образования. Аксиоматическими чертами реализации когнитивного подхода при разнообразных формах своего проявления в системе со-изучения языков и культур становятся проблемно-поисковые задания (В. В. Сафонова), учет в процессе обучения ИЯ и межкультурной коммуникации индивидуальных когнитивных стилей обучающихся (О. А. Обдалова, А. В. Соболева), а также организация метакогнитивной активности обучающихся в плане развития когнитивных стратегий освоения различных аспектов иноязычной речевой деятельности (А. Н. Шамов, А. В. Щепилова).

Таким образом, теория и практика межкультурного языкового и иноязычного образования накопила достаточный опыт в реализации когнитивной составляющей проблемного обучения. Несмотря на достигнутые успехи следует выделить ряд актуальных тенденций, которые позволяют расширить дидактический диапазон способов реализации идей проблемного обучения в межкультурном языковом образовании.

Необходимо подчеркнуть то обстоятельство, что образовательный конструкт «проблема», а вместе с ним когнитивно-нравственные ресурсы человека становятся ядром подготовки современного специалиста, выражаясь в способности определять, анализировать, находить пути решения сложных задач, в способности самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, в готовности действовать

в нестандартных ситуациях. Проблемность является главным условием развития объективного мира и его субъекта – человека [10, с. 129]. В этом смысле поликультурный многоязычный мир представляет собой синергийное пространство полимодальных проблемных полей, которые в своей совокупности объединены доминантной трудностью – проблемой достижения межкультурного диалога, в решении которой личность способна и готова использовать весь возможный репертуар индивидуальных когнитивно-нравственных ресурсов. Поэтому закономерен пересмотр глобальных целей межкультурного языкового и иноязычного образования: в обновленной компетентностной модели владения иностранными языками выделен новый вид коммуникативной речевой деятельности – медиация [7]. Данный вид деятельности предполагает письменные и/или устные действия медиатора как межязыкового и межкультурного посредника, которые обеспечивают коммуникацию между людьми, неспособным по каким-либо причинам напрямую общаться друг с другом на уровне текстовой смысловой информации, концептуально-ценностных понятий и собственно коммуникативного общения.

Соответственно этому проблема достижения межкультурного диалога, является дидактической реальностью, сквозь призму которой переосмысливаются многие компоненты методической системы [13]. В настоящий момент происходит постепенное углубление и расширение исследований понятия «диалог культур» в плане лингводидактического осмысления ситуаций, связанных с межкультурным непониманием, межкультурными затруднениями, сбоями и конфликтами в направлении определения дидактических решений по подготовке обучающихся к ситуациям «не-диалога культур» (Н. В. Барышников, Е. Г. Тарева). Для личности, способной и готовой участвовать в межкультурном и иноязычном общении, являются важными не только культуроведческая осведомленность в области родного и изучаемого языка, но и владение способами эффективного межкультурного иноязычного общения. Жизненной необходимостью для системы межкультурного языкового образования становится качество подготовки личности, которое заключается в формировании когнитивно-нравственных ресурсов, методологически ориентированных на создание пространства диалога культур, в котором снимаются языковые, культурно-концептуальные и коммуникативно-поведенческие противоречия.

Одновременно со сказанным следует учитывать тот факт, что информационное измерение, как новая форма общественного порядка поликультурного многоязычного мира, постепенно встраивается в онто- и социогенез современного человека, существенно изменяя его познавательный и коммуникативный опыт, сферу самоконструирования и нравственно-мировоззренческих ориентиров. Кроме того, в процессе межкультурного взаимодействия все чаще возникают случаи информационно-культурного вандализма, информационно-культурного подавления и манипуляции, что негативно сказывается на гармоничном развитии практически каждого культурно-языкового сообщества в безграничном поликультурном многоязычном открытом информационном пространстве. По этим и многим другим информационно-связанным причинам в методологии научного познания лингводидактической реальности все чаще возникает информационный подход (К. К. Колин, А. Д. Урсул), который позволяет рассматривать межкультурное взаимодействие как совокупность информационных культуросообразных потоков, процессов, объектов, явлений и информационных субъектов, когнитивно-нравственные ресурсы которых позволяют

им эффективно жить в условиях информационного миропорядка и решать полимодальные проблемы достижения межкультурного диалога.

С учетом данных позиций задача методической науки и межкультурно-ориентированной лингводидактической практики состоит в формировании субъекта диалоговых взаимоотношений, способного и готового моделировать пространство межкультурного диалога на основе установления многоступенчатых информационных связей между родной и иной культурами, соотносенных с процессом диалогового понимания, то есть такого смыслового пространства, в котором две разные культуры согласуются в допустимой форме. Антропосообразным ресурсом данного моделирования выступают когнитивно-нравственный потенциал личности и стратегии информационно-познавательной деятельности как актуализаторы данного потенциала. Развитие когнитивно-нравственных ресурсов субъекта как конструктора диалоговых взаимоотношений состоит в овладении им информационно-познавательными стратегиями познания и нравственной оценки культуросообразных значений хаотично циркулирующих информационных явлений и объектов в процессе межкультурного общения, умении анализировать проблемы межкультурного характера на основе культуросообразной информации, устанавливать системные информационные связи между культурно-концептуальными картинами мира взаимодействующих культур, выявлять межкультурные и межкультурные противоречия диалогового понимания, моделировать и находить для них решения, прогнозировать и оценивать возможные варианты развития таких решений и др.

Информационно-познавательная деятельность субъекта, интенционально-обусловленная проблемой достижения межкультурного диалога, представляет собой комплексный вид когнитивно-нравственной деятельности личности, направленной на обработку культуросообразной информации, ее содержательно-смысловое понимание и нравственную оценку в бинарной перспективе родной и иноязычной культурно-концептуальной картины мира, определение на основе этого диалогового потенциала возможных концептуально-языковых связей, в том числе крайних форм, препятствующих диалогу культур, с последующим созданием смыслового информационного комплекса, который затем переносится в процесс межкультурного взаимодействия и на основе которого конструируется межкультурный диалог. Как можно заключить, с позиций проблемного обучения информационно-познавательная деятельность представляет собой комплексный вид исследовательской деятельности личности, направленной на поиск и фиксирование культуросообразной информации, различной по следующим параметрам:

- по способу восприятия (визуальная, аудиальная и др.);
- по форме представления (текстовая, звуковая, числовая, графическая или комбинированная);
- по социокультурному значению (информация о родной или изучаемой культурах, личная информация, материальная и духовная);
- по сфере использования (академическая, научная, профессиональная и др.);
- по ее пониманию и осмыслению (декодирование, анализ, сравнение, сопоставление, классификация, обобщение, интерпретация, оценка).

Созданная на основе данных операций информационная основа межкультурного взаимодействия используется личностью для идентификации содержательно-смысловых связей между родной и иной культурой, а также

концептуальных противоречий в ходе интерпретации культурно-языковых систем и нравственно-мировоззренческой оценки возможных способов их допустимого согласования. В результате данной деятельности возникает «эффект диалога культур» в сознании личности, намечающий проекции смыслового диалогового комплекса, который затем информационно перекодируется и перенесется в доступной для участников межкультурного взаимодействия форме (описание, переформулирование, объяснение, разъяснение, рекомендация, инструкция и др.).

Вследствие данных заключений открываются определенные перспективы лингводидактической интерпретации идей проблемного обучения в контексте овладения обучающимися стратегиями информационно-познавательной деятельности, интенционально обусловленной проблемой достижения диалога культур. В частности, целесообразно рассмотреть формы «проблематизации» учебного процесса, которые эксплицируются в межкультурно-ориентированных задачах, проблемных ситуациях и научно-исследовательских проблемах.

Сущность межкультурно-ориентированных задач состоит в том, что преподаватель предлагает обучающимися информационно-поисковые и информационно-познавательные задания, которые направлены на освоение ими элементарных когнитивных операций поиска, фиксации и обработки культуросообразной информации с целью создания информационной основы, необходимой для осуществления межкультурного взаимодействия.

В этой связи выделяются задачи на уровне:

- а) активизации существующего знания о культуросообразных явлениях и объектах;
- б) поиска и фиксации культуросообразной информации;
- в) осмысления культуросообразной информации;
- г) оценки культуросообразной информации;
- д) проверки понимания культуросообразной информации в пространстве родной и иноязычной культуры;
- е) сообщения культуросообразной информации.

Межкультурно-ориентированные задачи актуализируют деятельность обучающихся по освоению культуросообразных понятий и знаний, развитию культуроведческой осведомленности, овладению алгоритмами и процедурами обработки культуросообразной информации при выявлении и анализе существующих устойчивых связей между культурно-концептуальной картиной мира и моделями их репрезентации в текстово-коммуникативных практиках родной и иноязычной культуры.

Межкультурно-ориентированные проблемные ситуации заключаются в том, что обучающимся предлагается выявить, рассмотреть, понять и предложить когнитивно-проработанные и нравственно-мировоззренческие решения ситуаций межкультурного взаимодействия. В этой связи дидактизация «проблемных» ситуаций, затруднений или сбоев, которые неизбежно возникают в процессе межкультурного взаимодействия, с использованием идей проблемного обучения и тактик реализации проблемного подхода, когда языковые и ценностно-мировоззренческие системы, а также коммуникативно-поведенческие модели находятся в определенном противоречии и антагонизме, является наиболее интересной

для межкультурного языкового образования и межкультурно-ориентированной лингводидактики. Безусловным лингводидактическим «фаворитом» в сфере экспликации межкультурно-ориентированных проблемных ситуаций являются проблемные учебные кейсы, специальным образом ориентированные на обучение преимущественно студентов коммуникативному поведению, позволяющего преодолеть ситуации «не-диалога» культур. Научно-обоснованная методическая разработка и практическое использование данных кейсов достаточно востребовано в межкультурном иноязычном образовании [14; 15].

Тем не менее, хотелось бы отметить, что проблемы достижения межкультурного диалога в большей части обусловлены содержательно-смысловыми аспектами, локализующимися в сфере культурно-концептуального мировидения/мировоззрения и служащими причиной ценностного антагонизма взаимодействующих культур. Поэтому межкультурно-ориентированные проблемные ситуации мы рассматриваем с учетом позиции Т.М. Дридзе относительно содержательно-смыслового взаимодействия участников социальной коммуникации, обеспечивающего достижение взаимопонимания и диалога на основе индивидуальной коммуникативно-познавательной деятельности [5]. Межкультурный лингводидактический ракурс рассмотрения работ отечественного ученого позволил определить, что доминантной трудностью межкультурного взаимодействия является достижение диалогового понимания между его участниками, представляющего собой пространство допустимого согласования «смысловых фокусов» участников межкультурного общения и возникающего на основе информационно-познавательной диалогово-конструирующей деятельности личности.

В этом случае обучающиеся ищут способы установления диалоговых коммуникативных связей между родной и иноязычной культурой, используя интеллектуально-мыслительные приемы изучения и нравственно-мировоззренческой оценки существенных для ведения межкультурного диалога культуросообразных информационных явлений и объектов. Основной информационно-познавательной единицей выступает межкультурный дискурс как пространство связанного функционирования монокультурных/межкультурно-ориентированных текстов и коммуникативно-дискурсивных практик. Результатом информационно-познавательной деятельности в рамках таких проблемных ситуаций является диалоговое антропокультурное образование, основанное на допустимом смысловом согласовании концептуальных систем родной и иноязычной культуры, достигаемого при «взаимной» диалоговой идентификации концептуальных пространств родной и иноязычной культуры, их интерпретации с точки зрения диалоговых взаимоотношений. Далее происходит конструирование диалоговой тексто-дискурсивной практики, которую личность переносит в процесс непосредственного межкультурного взаимодействия.

С этой целью обучающиеся используют освоенный в ходе решения межкультурно-ориентированных задач познавательный опыт в рамках следующих информационно-познавательных заданий на уровне:

- а) комплексной интерпретации диалогового смысла культуросообразной информации, включающей использование элементарных когнитивных приемов поиска и обработки культуросообразной информации и ее описания, объяснения, разъяснения;
- б) конструирования диалогового смыслового комплекса, предполагающего формирование суждений о диалоговых логических связях и нравственной

- оценки возможных способов допустимого согласования концептуальных систем родной и иноязычной культуры;
- в) переноса диалогового смыслового комплекса в процесс межкультурного взаимодействия с помощью релевантных диалогово-конструирующих речевых жанров (информативных: описание, цитирование, объяснение, комментарий; оценочных: интервьюирование, консультирование, описание-отзыв, резюме; императивных: сообщение-указание, инструктирование, просьба, приглашение; этикетных: беседа, обсуждение, дискуссия и др.).

Межкультурно-ориентированные проблемные ситуации направлены на формирование способов самостоятельного формирования диалоговых связей, их переноса и интеграции в процесс межкультурного взаимодействия при обучении чтению культуросообразных иноязычных текстов (аналитическое и критическое чтение); при обучении иноязычному говорению (использование коммуникативных диалогово-конструирующих жанров в процессе организации межкультурного общения); при обучении аудированию (фиксирование и обработка новой культуросообразной информации, понимание ее связи с культурно-концептуальной картиной мира); в процессе обучения письменной речи (создание письменного текста с заданными параметрами диалоговой конвенциональности).

Межкультурно-ориентированные проблемы представляют собой объективно возникающий комплекс теоретических и практических вопросов, связанных с проблемой достижения межкультурного взаимопонимания и диалога культур. Данный комплекс предполагает осуществление самостоятельной информационно-познавательной деятельности, которая приобретает форму научно-прикладного исследования, в ходе которого решаются полимодальные проблемы достижения межкультурного диалога. Устойчивой чертой современного обучения является организация научно-исследовательской работы учащихся и студентов в системе межкультурного языкового и иноязычного образования, которая осуществляется по конкретным завершенным циклам с использованием различных методов информационно-познавательной деятельности (постановка проблемы, выдвижение и обоснование гипотезы исследования, теоретическое и экспериментальное исследование, достижение результатов и определение выводов, внедрение в практику полученных результатов). Следует отметить, что лингводидактическое осмысление межкультурно-ориентированных проблем и организация научно-исследовательской деятельности обучающихся по решению проблемы достижения межкультурного диалога является одним из актуальных направлений в теории и практике со-изучения языков и культур. В этой связи выделим работы П. В. Сысоева, В. В. Сафоновой с констатацией проблем культурного самоопределения обучающихся, проблем преодоления культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма, проблем расширения индивидуальных рамок культурной групповой принадлежности [11; 12]. Представляется необходимым расширить круг межкультурно-ориентированных проблем, которые возможно использовать с целью развития информационно-познавательной деятельности обучающихся, имеющей научно-исследовательский характер (безусловно, данный перечень постоянно дополняется, поскольку поликультурный мир являет собой полифонию различных проблемных «метаязыков», с которыми сталкивается личность на пути достижения межкультурного диалога): социокультурные проблемы (культурная гетерогенность обучающихся в образовании, социокультурные и гендерные различия); социолингвистические проблемы

(проблемы развития национальных культур в глобальном конгломерате культур; лингвистический экстремизм как проявление негативного отношения к родной и иноязычной культуре); проблемы межкультурного взаимодействия в информационном мире (виды межкультурного взаимодействия в реальном и виртуальном мире; межкультурные затруднения и конфликты в информационной среде; проблемы презентации родной культуры в виртуальном мире); проблемы личности в поликультурном многоязычном мире (проблема культурного самоопределения в виртуальном информационном мире; развитие мультилингвального и медиативного опыта речевой деятельности); информационные проблемы (проблема этноцентричного восприятия информации; проблема информационной перегрузки и манипулятивного воздействия культуросообразной информации и др.).

Таким образом, рассмотренная последовательность реализации проблемно-ориентированных форм организации информационно-познавательной деятельности обучающихся, которая направлена на конструирование многоступенчатых информационных связей между взаимодействующими культурами с целью решения субъектом проблемы достижения межкультурного диалога, отражает поступательные движения личности от простого к сложному: в рамках проблемных задач обучающиеся овладевают базовыми стратегиями обработки культуросообразной информации с целью создания информационной основы межкультурного взаимодействия; проблемная ситуация предполагает решение более сложной задачи по смысловому согласованию концептуальных миров родной и иноязычной культуры; научная проблема включает в себе комплекс проблемных вопросов, которые обучающиеся решают самостоятельно в ходе научно-исследовательской работы и в результате которой создаются новые концептуально-прикладные решения проблемы достижения межкультурного диалога.

В заключении важно заметить, что экстраполяция идей проблемного обучения в межкультурное языковое и иноязычное образование является целесообразной и весьма продуктивной для организации процесса формирования личности, способной и готовой к осуществлению межкультурного диалога. Предполагается, что рассмотренный ракурс реализации стратегий проблемного обучения в системе межкультурного обучения нуждается в более детальном научно-прикладном анализе с последующей разработкой релевантных лингводидактических практик.



#### Литература

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2003. – 446 с.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Обнинск: Титул, 2001. – 48с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Пробл. и перспективы: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 336 с.
5. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 145–152.
6. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

7. Колесников А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 2–11.
8. Обдалова О. А., Минакова Л. Ю., Соболева А. В. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. – 2017. – № 37. С. 205–228.
9. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. – М.: Прсвещение, 1993. – 127 с.
10. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: колл. монография в 3 кн. Кн. 1. Лингво-педагогические категории проблемного обучения. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 300 с.
11. Сафонова В. В. Интернет-ориентированная методика обучения межкультурному общению на иностранных языках: проблемы и перспективы развития // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика межкультурной коммуникации. – 2015. – № 2. – С. 104–113.
12. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): моногр. – М.: Изд-во Еврошкола, 2003. – 406 с.
13. Тарева Е. Г. Обучение диалогу культур в аспекте лингводидактического мифотворчества // Тенденции развития языкового образования в современном мире. Сб. трудов конференции (20–21 декабря 2017 г.) / Под ред. Т. П. Леонтьевой. – Минск: Изд-во Минского ГЛУ, 2018 – С. 18–21.
14. Тарева Е. Г., Викулова Л. Г., Макарова И. В. Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – № 4 (45). – С. 398–404.
15. Черняк Н. В. Межкультурная компетенция: история исследования, определение, модели и методы контроля: моногр. – М.: Флинта, 2016. – 264 с.
16. Шамов А. М. Языковое сознание в овладении лексической стороной речи: моногр. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. – 323 с.
17. Щепилова А. В. Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы // Вестн. Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 1 (11). – С. 45–55.

**Тройникова Екатерина Валентиновна**, канд. пед. наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет.  
**E-mail:** [ekatroj@gmail.com](mailto:ekatroj@gmail.com)



**Сведения  
об авторе**

## ЦЕННОСТНЫЙ СТАТУС ДИСКУРСА



### Аннотация

Признавая онтологический статус дискурса, коммуникативную природу феномена, автор статьи полагает, что дискурсу присущ ценностный статус. На первом этапе исследования осуществлялся анализ функционирования языковых единиц в текстах с целью выявления языковых маркеров ценности, то есть языковых знаков, обозначающих ценности участников дискурса. При этом автор определяет ценности, реализованные в дискурсе, как коммуникативные. На втором этапе исследования проводилась систематизация коммуникативных ценностей, особенностью которых явилось установленное этнокультурное основание, характеризующие предпочтения участников речевой коммуникации. В результате автор приходит к выводу о наличии в речевой коммуникации ситуаций, в которых говорящий вербально обозначает ценности для создания у адресата определенного отношения как к самому высказыванию, так и к автору текста. Ключевым моментом при этом становится фактор реальности коммуникативной интерактивной природы дискурса, в соответствии с которым следует признать, что в тот момент, когда говорящий/пишущий реализует свои ценности в высказывании, он осуществляет ценностное, когнитивное и вербальное воздействие на реципиента.



### Abstract

### THE VALUE STATUS OF DISCOURSE

The author of the article realizes the ontological status of discourse, the communicative nature of the phenomenon, considers the discourse to have a value status. At the first stage the analysis of the functioning of linguistic units in texts was carried out in order to identify linguistic markers of value, i.e. language signs denoting the values of the participants of the discourse. At the same time, the author defines the values realized in the discourse as communicative. At the second stage the systematization of communicative values was carried out, the peculiarities were the established ethno-cultural basis characterizing the preferences of participants in speech communication. As a result, the author comes to the conclusion there are the situations in speech communication in which the speaker verbally designates values to create a certain attitude for the addressee both to the utterance itself and to the author of the text. The key point is the factor of the reality of the discourse communicative interactive nature, according to which it should be recognized that at the moment when the speaker / writer realizes his values in the utterance, he carries out a value, cognitive and verbal impact on the recipient.



### Ключевые слова

**коммуникативная природа, ценностный статус, языковые знаки, дискурс, коммуникативная ситуация, вербальное воздействие**



### Keywords

**communicative nature, value status, language signs, discourse, communicative situation, verbal impact**

### ВВЕДЕНИЕ

Коммуникативная природа и интерактивная сущность феномена дискурса, предполагает, что ему присущ ценностный статус. Э. Бенвенист дискурсом называл «речевое высказывание, которое возникает, когда мы говорим» [1]. Поскольку

в дискурсе участвуют минимум два участника, постольку Е. В. Сидоров позволил себе развить определение Э. Бенвениста: «Дискурс — это единство высказывания и деятельности с ним» [2]. Система коммуникативной деятельности каждого из участников характеризуется внутренней связью и взаимным влиянием структурных элементов деятельности. Ведущим элементом взаимодействия является задача деятельности — аксиологически обусловленная цель, представленная в условиях ее достижения. Таким образом, ценности, с одной стороны, являются базой когнитивной сферы, с другой — присутствуют в дискурсе, реализуясь в деятельности участников дискурса по производству и восприятию высказываний.

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

Феномен ценности привлекал внимание своей значимостью и важностью философские умы еще в античном мире. В своих теоретических установках Платон представляет «ценность как таковую» в форме абсолютного опредмечивания, другими словами, для него «вещь» — источник «ценности». Философ размышлял о разной степени предпочтений обыденного субъекта, то есть под ценностями подразумевался характерный выбор из ряда возможных. Определение блага как ценности он подвел под понятие «ум». В трудах мыслителя появляется актуальное основание ценности — «речь» [3]. Ученик Платона Аристотель ценность благ соотносил с категорией цели: ценнее то благо, которое ближе к цели; из двух благ более ценно то, которое является таковым не только для меня, но и «вообще». Философия, по Аристотелю, это — «заглавная наука о том, что всего ценнее», и потому она являет единство научного познания и «постижения умом вещей по природе наиболее ценных» [4].

В наше время изучением ценностей продолжают заниматься не только философы, но и лингвисты, психологи, культурологи. Достаточно назвать такие фамилии, как И. С. Кон [5], М. Рокич [6], Г. Триандис [7], Г. Хофстеде [8], К. Клакхон, Ф. Стродбек [9] и другие. Стоит отметить, что ценным в исследованиях указанных авторов представлено все то, в чём состоит источник мотивации поведения личности, оценок субъектом действительности и ориентации в ней, в чём приятность того, во что мы верим. Следует принимать во внимание, что один и тот же предмет или явление в самом широком смысле этого слова могут быть ценными для одних и неважными для других. Действительность и жизнь человека есть продукт его ценностной ориентации. Хотя верно и обратное: действительность, бытие определяет сознание и ценностный мир индивида.

Особого внимания заслуживают работы исследовательского коллектива Финансового университета при Правительстве РФ. В них представлены результаты исследований аксиологии иноязычного образования в контексте изучения основных тенденций подготовки педагогов будущего [10], также рассматриваются (как ценностные) задачи по обновлению содержания межкультурной компетенции студента-международника в рамках лингводидактики [11].

Изучение указанных работ позволило обратиться к исследованиям дискурса и к работам, изучающим функционирование ценностей в составе дискурсивной реальности [12]. Таким образом, существуют все основания для решения задачи установления соотношения ценностей и речевой коммуникации ответа на вопрос, как ценности влияют на речевую деятельность участников дискурса.

### **МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ**

Методологическую основу исследования составляет междисциплинарный подход, включающий аксиолингвистические, прагмалингвистические и психолингвистические методы. Они предполагают поиск языкового материала и характеристику

ценностей коммуникантов в условиях коммуникативной ситуации, в которой создаются возможности для функционирования текстов с ценностными маркерами при их последующем описании и установлении возможностей для участников дискурса реализовывать вербально актуализированные ценности.

Для выполнения этих задач также использовались методы компонентного, структурного анализа и когнитивной семантики.

К анализу дискурса и реализации ценностей в нём был применен системно-деятельностный подход, основательно утвердившийся в трудах отечественных ученых, специалистов по теории речевой коммуникации [13; 14]. Данный подход способствует исследованию функционирования языковых единиц в дискурсе, опираясь на анализ его интерактивной природы, и выявлению ценностного содержания дискурса.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

При исследовании дискурса в аспекте установления его ценностного статуса оказалось, что за словесной оболочкой ценностно употребленных вербальных единиц скрываются разные формы человеческой деятельности, следовательно, разные значения, а сама эта оболочка не указывает на эти различия. Более того, она скрывает их и одно выдает за другое. Данное различие устанавливается только функционально, то есть в разных высказываниях, отличающихся друг от друга.

Основная задача человеческой деятельности — создание устраиваемой всех действительности, в противном случае совместная жизнедеятельность в человеческом коллективе невозможна. Устроить совместную с другими жизнедеятельность можно лишь в коммуникации, которую нельзя осуществить без языка. Именно в речевой культуре и проявляются все жизненно важные для индивида ценностные предпочтения, которые называют коммуникативно важными. Другими словами, *коммуникативно важными, или значимыми мы называем ценности, выражающиеся в коммуникативном акте человека и влияющие на данный коммуникативный акт*. Ведь уже в Библии сказано: «В начале было Слово! И Слово было Божие! И Слово было Бог!». Слову, высказыванию и речи в целом отводится детерминирующее влияние на человеческую жизнедеятельность.

Следовательно, коммуникативно значимые ценности — это ценности, определяющие возможность, содержание, формы и структуру коммуникации, такие, без которых коммуникация невозможна. С учетом такого сложившегося фона речевого общения считаем, что *дискурс следует исследовать в качестве знаковой проекции коммуникативной активации ценностей в составе речевой деятельности участников процесса общения*.

Принимая во внимание коммуникативную природу феномена дискурса, он рассматривается как единство высказывания и деятельности с ним. Вслед за профессором Е.В. Сидоровым [2], ведущим элементом взаимодействия участников общения полагаем задачу деятельности, которой является аксиологически обусловленная цель, представленная в условиях ее достижения. Возможным утверждать, что ценности, являясь, с одной стороны, базой когнитивной сферы, с другой — присутствуют в дискурсе, реализуясь в деятельности участников дискурса по производству и восприятию высказываний.

В связи с изложенным научный интерес обращается к исследованиям дискурса и аксиологической методике изучения дискурса применительно к иноязычному

образованию, а также в рамках подготовки будущих специалистов-международников, которая проводится в Финансовом университете при Правительстве РФ. Весомые результаты, отражающие современный аксиологический подход к исследованию дискурса, в частности в условиях дистанционного общения, представлены в материалах ряда научных конференций университета последних лет: значимой и весьма объемной явилась коллективная монография «Пандемия-21: преподавание, анализ, дискурс в естественном многообразии иностранных языков» [15]. В монографии коллектив ученых представляет гуманитарный, антропологический, методический и лингвистический взгляд на развитие образовательного дискурса в период пандемии 2020–2021 гг. в аспекте его влияния на образовательный процесс в целом, отводя особую роль последствиям пандемии в рамках дискурса указанного типа. В данном труде лингвисты, филологи, преподаватели иностранных языков размышляют о функционировании языка в новых коммуникативных условиях обучения. Дистанционный формат образовательного дискурса, начавшийся в 2020 году, продолжил свое уверенное формирование в 2021 году и привлек внимание коллектива Финансового университета к исследованиям нового типа дискурса — дискурса дистанцирования, в котором участниками являются студенты, преподаватели, ученые, аспиранты, администрация и руководство ВУЗа. Исследования языковых единиц в новых границах употребления обнаруживают их новые формы применения, что предоставляет достаточный эмпирический материал для дальнейших научных исследований отдельных ценностных проявлений коммуникантов в рамках дискурса нового типа.

В исследованиях ценностей следует отметить работу К. Клакхона и Ф. Стробека, в которой они определили ценности как сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие стройность и направленность разнообразным мотивам человеческого мышления и деятельности. Они выделяют 5 основных общечеловеческих проблем, относительно которых выстраиваются и функционируют ценности: 1) отношение к человеческой натуре; 2) отношение человека к природе и «сверхприродному»; 3) отношение человека ко времени; 4) направленность человеческой деятельности; 5) отношение человека к другим людям [9].

Например, *«Вот если бы они пореже выделяли меня как героя, быть может, я бы чаще давал им интервью»* [16]. По тексту говорящего можно установить, насколько важным для него является ценность «скромность» — это душевное состояние, и его могут испытывать лишь отдельные люди (*если бы они пореже выделяли меня как героя*), наделенные чувством меры (*я бы чаще давал им интервью*). Данное аксиологическое предпочтение проявляется в выборе определенной стратегии речевого поведения, а именно: в категоричности и однозначности представлений о том, что, по мнению говорящего, скромных, душевных людей мало, за исключением единичных случаев. В этой коммуникативной ситуации собеседник может сделать вывод, стоит или нет тратить время на вербальное убеждение партнера в обратном или вступать с ним в дискуссию по этому вопросу.

Согласно Ч. Стивенсону, «главное назначение ценностных суждений не сообщать о фактах, а оказывать влияние» [17]. Утверждение помогло ученому выделить два способа употребления языка: дескриптивное и динамическое. Первое состоит в том, чтобы фиксировать, прояснять и сообщать взгляды участников дискурса. Второе заключается в том, чтобы давать выход чувствам коммуникантов, создавать настроения и побуждать людей к действиям и убеждениям. Если связать такой взгляд на язык с аксиологическим подходом, то можно

сделать вывод о том, что ценности участника дискурса не только сообщают о фактах и оказывают влияние на собеседника, но и содержат скрытые оценочные смыслы, которые, в свою очередь, указывают на имплицитные факты.

Как оказалось, базу коммуникативных ценностей участников дискурса составляют ключевые ценности этноса. Демонстрация приверженности участника дискурса национально-культурным ценностям способствуют перлокутивному эффекту высказывания, чем, например, и пользуются политики в своих публичных речах. Выступления политиков с опорой на национально-культурные ценности способствуют созданию у адресата определенного отношения к авторам текстов, к высказыванию и, навязывая ему определенную идею, создают либо трансформируют ценности реципиента, способствуют формированию общественного сознания и активизации настроений, необходимых для реализации политического курса политика.

Например. *«Everything that has come since – our triumph over communism, our **giant leaps** of science and discovery, our **unrivaled progress** toward equality and justice – all of it is possible thanks **to the blood and tears and courage and vision of the Americans who came before**»*. – «Всё, что произошло с тех пор – наш триумф над коммунизмом, гигантский скачок в науке, непревзойденный прогресс на пути к равенству и справедливости – всё это стало возможным благодаря крови и поту, мужеству и взглядам американцев, которые жили до нас» [17].

Как можно заметить, коммуникант (Д. Трамп) в тексте обращения ко всей американской нации реализовал свои ценности как политика, как представителя американской нации, поскольку предпринимает попытку завоевать авторитет и оказать речевое воздействие на адресата. Вербализованные ценности находят реализацию в ряде лингвостилистических приемов, таких как повторы, инверсии, анафоры, эпитеты, метафоры, риторические вопросы.

### ВЫВОДЫ

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Во-первых, ценностный статус дискурса рассматривается как возможность признать, что личностные аспекты на самом деле наиболее ярко реализуются при актуализации ценностей в высказываниях участников. При этом, исходя из реальности коммуникативной интерактивной природы дискурса, нужно понимать, что в тот момент, когда говорящий/пишущий реализует свои ценности в высказывании, он осуществляет ценностное, когнитивное и вербальное воздействие на реципиента. Во-вторых, коммуникативная деятельность реципиента будет состоять в восприятии высказывания, осознании ценностей говорящего, его идей, внутреннего мира. Интерпретация такого высказывания имеет ценностную сущность, ценности характеризуют основные компоненты интерпретации высказывания и характер интерактивного взаимодействия участников дискурса. Все вышеприведенные рассуждения позволяют констатировать статус дискурса, определяемый функционированием ценностей в коммуникативных деятельности и реализуемых в высказываниях.

Перспективным направлением видится дальнейшее исследование ценностей в дискурсе дистанционного типа, выявление ценностных маркеров в связи с дистанционной и культурной спецификой речевого поведения участников дискурса определенного типа. Результаты работы могут найти применение в разработке практических курсов по управлению речевым поведением партнера в рамках дискурса дистанцирования в аспекте анализа вербализации ценностей партнера по общению.



1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – 2009. – 448 с.
2. Сидоров Е. В. О законах дискурса. // Военно-гуманитарный альманах. // Серия «Лингвистика». «Язык. Коммуникация. Перевод». // Материалы X Международной научной конференции по актуальным проблемам языка и коммуникации. – 2016. – 1 (1). – С. 36–39.
3. Платон. Кратил. 1968; 1chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.plato.spbu.ru%2FTEXTS%2FPLATO%2Flosev%2Fplato0120.pdf&clen=1929002&chunk=true (дата обращения: 23.06.2022).
4. Аристотель. Метафизика. <http://anthropology.ru/ru/text/slinin-yaa/gnoseologicheskii-optimizm-aristotelya> (дата обращения: 23.06.2022).
5. Кон И. С. Социологическая психология, 1999.
6. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: Free Press. 1973.
7. Triandis H. C., Suh E. M. Cultural influences on personality. Annual Review of Psychology. 2002.
8. Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and organizations: Software of the mind. 2010.
9. Kluckhohn C. and Strodtbeck F. Variations in Value Orientations. 1992.
10. Крупченко А. К. Предисловие. Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего. Материалы международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков. 2020; 9–12.
11. Крупченко А. К., Попова Е. А. Обновление содержания межкультурной компетенции студента-международника- ценностно-целевая задача профессиональной лингводидактики. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Материалы XII Международной научной конференции, посвященной 97-летию образования Белорусского государственного университета. 2018; 98.
12. Siegel J. I., Licht A. N., Schwartz S. H. Egalitarianism, cultural distance, and FDI: A New Approach. Harvard Business School Working Paper. 2007.
13. Красных В. В. Лингвистика в эпоху неопозитивизма: возможные пути развития. Лингвистика будущего: новые тенденции и перспективы. Материалы Международной научной конференции. 2019; 22–37.
14. Тарасов Е. Ф. К проблеме функционирования языка. Вопросы психолингвистики. 2020; 3 (45): 126–136.
15. Пандемия-21: преподавание, анализ, дискурс в естественном многообразии иностранных языков. 2021.
16. Дербоглав Е. Ребус. 2021; 37.
17. Stevenson Ch. Facts and values: Studies in ethical analysis. 2016.
18. 2019 State of the Union address. – URL: <https://edition.cnn.com/2019/02/05/politics/donald-trump-state-of-the-union-2019-transcript>. (дата обращения: 23.06.2022).

**Наталья Анатольевна Сидорова**, доктор филол. наук, доцент, профессор гуманитарного факультета, Российский государственный социальный университет, Москва.

E-mail: [natussid@mail.ru](mailto:natussid@mail.ru)



# ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация



Abstract



Ключевые  
слова



Keywords

Настоящая статья рассматривает этнолингвистические этапы исторического становления современного английского языка с доисторических времен до появления английского этноса.

## **ETHNOLINGUISTIC EXCURSION INTO THE HISTORY OF MODERN ENGLISH**

*This article examines the ethnolinguistic stages of the historical formation of the modern English language from prehistoric times to the appearance of the English ethnos.*

**этнолингвистика, этнос, этноним, интерференция, иберы, кельты, римляне, германцы**

**ethnolinguistics, ethnos, ethnonym, interference, Iberians, Celts, Romans, Germans**

В ходе обучения английскому языку человек всегда сталкивается с рядом явлений, которые с точки зрения противопоставления родному языку, представляются непонятными (*лексика, фонетика, грамматика и др.*). **Сравнение родного языка с иностранным** происходит неизбежно вследствие наложения новых языковых реалий на уже существующие и прочно укрепившиеся в сознании учащегося. Изучение иностранного языка, не ориентированное на сопоставление его с родным, невозможно, так как сам факт признания обучения иностранному языку в отрыве от родного свидетельствует об отсутствии языковой основы для передачи новой лингвистической информации.

**Языковые явления иностранного языка, не имеющие аналогов в родном языке**, могут привести к возникновению у обучаемых отрицательного явления **интерференции**. Поэтому учителю-филологу важно качественно использовать знания по этнолингвистике — науке на стыке этнографии и лингвистики, изучающей взаимоотношение между этносом (*греч. ἔθνος — народ*) и языком во всем его многообразии. Этнолингвистические знания помогут педагогу объяснить обучающимся тот или иной языковой феномен и таким образом избежать явления интерференции.

### **ВВЕДЕНИЕ**

Английский язык является **западногерманским языком**, относящимся к большой и широко распространенной **группе германских языков**,

которая входит в еще более крупную **группу — индоевропейских языков**. Кроме *германских*, туда относятся *славянские, романские, кельтские, греческий, армянский, иранские, индийские, хеттский* и некоторые другие языки [1; с. 13].

Истоки современного *английского языка* уходят в **англо-фризские наречия**, привнесенные в Британию в V–VII вв. н. э. **германскими** завоевателями *англами, саксами, фризами и ютами*, которые пришли с земель современной северо-западной Германии (*англы, саксы*), западной Дании (*юты*) и Нидерландов (*фризы*). Тем не менее, **элементы современного английского** были заложены **задолго до V в. н. э.** — в эпоху, когда вышеупомянутые ближайшие предки современных англичан еще жили на европейском континенте [11; с. 45].

**Исторически первое сообщение о Британских островах** относится к **IV в. до н. э.**, когда древнегреческий географ **Питеас (Πυθέας)**, или **Пифей (380–310 гг. до н. э.)** из греческой колонии Массилии, или Массалии (*греч. Μασσαλία; лат. Massilia; современный Марсель*), совершая на судне **около 325 г. до н. э.** путешествие вокруг **Европы**, пристал к берегам **Британии**, где проживали *кельты* [11; с. 18].

Даже первоначально-поверхностное обращение к сведениям о **становлении английского этноса и языка** дает нам представление о многослойности и многогранности этнолингвистического процесса, который, вне сомнения, заслуживает детального изучения.

### **ДРЕВНЕЙШАЯ ИСТОРИЯ БРИТАНСКИХ ОСТРОВОВ: ИБÉРЫ**

Первые свидетельства присутствия человека на Британских островах относятся приблизительно к 40–35 тысячелетиям до н. э., когда они были еще **частью европейского континента**, изредка посещаемого охотниками и собирателями. Между восьмым и шестым тысячелетиями до н. э. острова начали отделяться от материка, хотя не исключено, что еще в третьем тысячелетии между ними существовал сухопутный переход [7].

Продвигаясь ближе к рубежу эр, стоит помнить, что **доисторический период** — это период в истории человечества **до изобретения письменности**, и следующим рассматриваемым промежутком времени будет эпоха протяженностью в три тысячи лет до н. э. Итак, до появления письменности на Средиземноморье (начало I в. до н. э.) о присутствии различных этносов на территории Британии известно только по уровню их **материальной культуры** [9]. Изучение обнаруженных археологических ценностей свидетельствует о нахождении в те времена на островах **народа неиндоевропейского происхождения**, названного **ибэрами** (*греч. Ἰβηρες; лат. Hiberi; англ. Iberians*). Памятники материальной культуры *иберов* в Британии относятся к позднему периоду неолита (**около 2500–1700 гг. до н. э.**), например, **Стоунхендж**, а также к раннему бронзовому веку (**около 2000–1200 гг. до н. э.**), а именно — **культура колоколовидных кубков** [7].

Обращаясь к вопросу о происхождении иберов, следует отметить, что этот народ зародился **в древней Испании** и говорил на **неиндоевропейских языках**. Проблема происхождения иберов и их языка дискуссионная — некоторые ученые полагают, что они прибыли из **Северной Африки**, а их язык близок к *берберским языкам*, принадлежащим к *афразийской макросемье* [17].

**Миграция иберских племен на северо-восток европейского континента** не могла обойти близлежащие острова — свидетельства нахождения иберов в Европе представлены в трудах таких античных авторов, как Гекатей (около 540–475 гг. до н. э.), Геродот (484–425 гг. до н. э.), Страбон (64 г. до н. э. — 23 г. н. э.). Расцвет цивилизации иберов пришелся на IV–II вв. до н. э., но зародившаяся в VIII в. до н. э. цивилизация Древнего Рима привела культуру иберов к исчезновению. Вытесненный латынью, исчез и иберский язык [17].

### **ДРЕВНЯЯ ИСТОРИЯ БРИТАНСКИХ ОСТРОВОВ: КЕЛЬТЫ**

**Ядро кельтов** зародилось в Центральной и Западной Европе (бассейны Рейна и Верхнего Дуная) около VIII в. до н. э. Кельтскую цивилизацию соотносят по времени с двумя археологическими культурами, представляющими европейский железный век: гальштатской (VIII–V в. до н. э.) и латенской (V–I вв. до н. э.) [10; с. 9].

Согласно мнению историков, приблизительно в VII в. до н. э. кельты проникли в Британию, частично вытеснив на территорию Уэльса проживавших там иберов и отчасти ассимилировав их [8; с. 17].

В связи с тем, что в античной литературе существуют различные наименования кельтов (например, древнегреч. Κελτοί, Κέλται; лат. Celtae; древнегреч. Γαλάται, Galátai; лат. Galli, Brit(t)ones и др.), следует привести основные из них к пониманию. Так, французский археолог А. Юбер (1872–1927 гг.) считал множественные обозначения кельтов формами одного и того же имени, «услышанного, — как он писал, — в разное время, в различной среде, различными ушами и переписанного людьми, которые не имели одинаковых орфографических навыков» [18; с. 6]. Уточняя этот ответ, обратимся к античным авторам.

Как известно, на европейских территориях, граничивших с греко-римским миром, жили многочисленные племена, которых обитатели античного юга имели привычку называть варварами (скифы — на востоке; иберы и лигуры — на западе; фракийцы, иллирийцы, германцы, кельты — в центре). Из всех этих народов на античный мир наибольшее впечатление произвели кельты — упоминания о них встречаются у Гекатея, Геродота, Пифея. Так, Геродот в своем трактате «История» впервые назвал кельтов словом Κελτοί, и впоследствии обозначение Κελτοί использовалось всеми древнегреческими авторами как единственное их наименование вплоть до III в. до н. э. [18; с. 5].

С начала III в. до н. э. в античных источниках для описания кельтского народа начинают употребляться два основных термина — кельты и галлы. Такое расхождение в понятиях вызвано различием между самоназванием варварских племен и их греко-римскими наименованиями [6]. Например, Павсаний (V в. до н. э.) и Юлий Цезарь (I в. до н. э.) писали, что так называли себя сами кельты [18; с. 6].

Древние греки для обозначения кельтов использовали следующие названия: «кельты» (древнегреч. Κελτοί, Κέλται; романизир. Keltoi) — для племен, находящихся в континентальной Европе и на окраинах Древнего Рима; «галлы» (древнегреч. Γαλάται; романизир. Galátai) — для кельтских племен, живущих в древней Галлии, то есть современных Франции, Люксембурга, Бельгии, Швейцарии и Северной Италии, Нидерландов и Германии;

«галáты» (древнегреч. Γαλάται; романизир. Galátai) — для кельтских племен, проживающих в древней Галатии, то есть на территории современной Турции. Так, Иероним Кардийский (354–250 гг. до н. э.) в своих трудах впервые употребил термин «галаты», обозначив балканских кельтов, которые в IV–III вв. до н. э. вторглись в Македонию, Грецию и Малую Азию. Диодор Сицилийский (90 г. до н. э.—30 г. н. э.) называл кельтов словом Keltoi, а племена, жившие за Рейном — Galátai. Он считал, что латинские названия Galli (галлы) и Galatae (галаты) относятся одному и тому же народу кельтов (лат. Celtae).

Древние римляне для обозначения кельтского народа использовали более обобщенные названия: «галлы» (лат. Galli) — для всех континентальных кельтских племен, живущих в исторической Галлии; «бритты» (лат. Brit(t)ones) — для всех островных кельтских племен, обосновавшихся на территории Британии.

Учитывая различную терминологию в названии кельтского народа, подчеркнем, что слово «кельты» является обозначением этноса, то есть народа, в то время как другие — этнонимы, то есть народности, выделяемые на основе единства языка, территории, обычаев и культуры.

Возвращаясь к вопросу заселения Британии кельтами, следует отметить, что в период их миграции с VII–III вв. до н. э. в Западную Европу и заселения бо́льших ее частей, произошло проникновение кельтских племен на остров [10; с. 9].

Как уже отмечалось, островных кельтов древние римляне собирательно называли бриттами. Но некоторые античные авторы использовали дополнительные названия, например, у древнеримского историка Аммиана Марцеллина (330–400 гг. н. э.) для обозначения двух кельтских племен, проживающих на севере острова (современная Шотландия), появляются наименования — Picti и Scotti [18; с. 4].

Итак, уточнив понимание в использовании различной терминологии для обозначения кельтов, рассмотрим очередность их проникновения с материка в Туманный Альбион. Первыми были бритты — они составили основное население южной Британии VII в. до н. э.—V в. н. э. Углубляясь в этимологию, слово «бритты» происходит, вероятно, от кельтского «brith» (пестрый, разный) и указывает на обычай представителей этих племен раскрашивать свои лица [3]. Затем в IV в. до н. э. пришли скотты (аналогичного самоназвания не существует, происхождение этнонима неясно) и продвинулись на территорию современной Ирландии [15]. Далее, между концом II в. и началом I в. до н. э. остров заполнился бэлгами, фрагментарно заселившими его восточное и южное побережья. Сами себя они так не называли, этноним был дан местными племенами бриттов. По одной версии название бэлгов происходит от таких слов, как belgiad — опустошитель, разрушитель; belg — выламывать, прорываться, выбивать; beli — хаос. По другой, более ранней версии — от слова bialo — бело, белый. Позже бэлги дали свое название современной Бельгии [2]. Следующими обосновались пикты. Их переселение на северо-восток острова (современная Шотландия) произошло в I в. до н. э. [19]. Этноним «пикт» впервые употреблен древнеримским панегиристом (речетворцем) Евмением в 297 г. н. э. и дословно означает «нарисованные или татуированные люди» от латинского «pingere» (рисовать). Пикты говорили на островном

**кельтском языке — пиктском**, близком к языкам, на которых общались жившие южнее **бритты**.

В дальнейшем из-за перенаселения территории Ирландии в конце V в. и в начале VI в. н. э. часть **скоттов** переселилась на северо-запад Британии, расширив территорию своего **племенного союза** — ранне-средневекового гаэльского королевства **Дал Риата** (гаэльск. *Dál Riata*) — с севера Ирландии до западного побережья современной Шотландии. В 843 г. н. э. территориально **шотландская Дал Риата** объединилась с королевством пиктов и образовала шотландское королевство **Ал(ь)ба**, которому впоследствии **скотты** дали свое наименование — **Шотландия** (лат. *Scotia*; англ. *Scotland*), то есть «**страна скоттов**». В раннем Средневековье **скоттами** именовали жителей как **Ирландии**, так и **Шотландии**, однако с **XI в. н. э.** этот этноним постепенно перестал применяться к **ирландцам** и распространился на всё население Шотландии, в том числе некельтского происхождения, превратившись в синоним шотландцев [16].

Исследователи кельтской истории отмечают, что этот народ сыграл **важную роль в деле завершения процесса развития европейской культуры и сближения ее с южной античной средой**. **А. Юбер**, размышляя о значении **кельтов** в древней истории, пришел к выводу, что их миссия была не политической, так как их политические образования были несовершенны, а цивилизационной. Кельты выступили как цивилизаторы — в качестве посредников они принесли в **Центральную Европу** и, в частности, на **Британские острова** греческую цивилизацию.

Рассматривая **кельтские языки**, отметим, что их разделяют на **две группы — галло-бретонскую и гаэльскую**. В этой связи, понятия «**галлы**» (по территориальному признаку) и «**гаэлы**» (по лингвистическому признаку) разнятся. В **галло-бретонскую группу** входят ныне вымерший **галльский язык** — язык населения древней **Галлии** и **британские языки**, подразделяемые на: а) **бретонский**, сохранившийся до нашего времени в **Бретани** (современный север Франции); б) **корнский** — ныне вымерший язык **кельтского** населения **Корнуолла** (современный юго-запад Англии); в) **валлийский**, на котором и сейчас говорят жители **Уэльса** — **валлийцы**. В **гаэльскую группу** входят: а) язык горной Шотландии (**Erse**); б) ирландский и в) мэнкский (**Manx**) — язык острова Мэн в Ирландском море. Носителей **мэнкского** в наши дни почти не осталось [10; с. 9].

### **РАННЯЯ ИСТОРИЯ БРИТАНСКИХ ОСТРОВОВ: РИМЛЯНЕ**

Римской Британия стала в период с I в. по начало V в. н. э. Но прежде чем перейти к этому отрезку времени, следует понять взаимоотношения кельтского этноса с античным миром, проживающим по соседству в одном временном пространстве.

Итак, Древний Рим — первоначально город-государство на реке Тибр, возникший в VIII в. до н. э. из группы поселений. К концу VI в. до н. э. он стал крупнейшим городом Лация (лат. *Latium* — регион в античной Италии), площадью около 300 га и с населением около 35 тысяч человек. К середине IV в. до н. э. число граждан выросло приблизительно до 350 тысяч человек. Благодаря своей численности и военной мощи, в течение III в. до н. э. древние римляне подчинили себе весь Апеннинский полуостров. С конца III в. до н. э. «город на семи холмах» становится Средиземноморской державой, охватившей ко II в. н. э. западную и юго-восточную части Европы,

Малую Азию, побережье Северной Африки, Сирию, Палестину. Покорение **этрусков, самнитов, умбров, пиценов** и других племен привело к их **романизации**, в результате которой к I в. до н. э. сложился единый **италийский этнос**, языком которого стала **латынь** [12].

**Основа древнеримского народа — народность квиритов** (лат. Quirites), которые в последствии составили **общины латинов** (лат. Latini — народ италийской группы — италийцы; язык — латинский), **проживавших на Палатине** (Палатин — центральный из семи главных холмов Рима) и **соседних холмах**. Нельзя не отметить, что в **генезисе римского этноса приняли участие** также **этруски** (древняя цивилизация, населявшая в первом тысячелетии до н. э. северо-запад Апеннинского полуострова).

Мощь и могущество Древнего Рима росло за счет завоеваний и увеличения населения. В течение II–I вв. до н. э. большая часть Средиземноморья стала римскими провинциями. К рубежу эр все население римского государства составляло от 40 до 56 млн человек (из них в Европе 18–31 млн человек, в Азии 16–19,5 млн, в Северной Африке — 5–11,5 млн). В **IV в. н. э.** численность населения составила около 56 млн человек, из них 22 млн проживали в западной части Империи (площадью 2364 тыс. км<sup>2</sup>), 34 млн человек — в восточной (площадью 975,5 тыс. км<sup>2</sup>) [12].

Возвращаясь к **взаимоотношениям римского и кельтского этносов**, отметим, что **древние римляне** долго ничего не знали о **галлах**, хотя их соседи **этруски** уже давно вели с этими племенами торговые дела. Первые сведения о **британских кельтах римляне** получили от **Питеаса**, а их непосредственное соприкосновение с **галлами** относится к **I в. до н. э.** Около **387 г. до н. э. галльские племена** (главным образом кельты) проникли на **Апеннинский полуостров**, дошли до **Тибра** и на несколько месяцев **овладели** самим **Древним Римом**, но в ходе **Галльских войн** (58–51 гг. до н. э.) **Юлий Цезарь** смог подчинить **Галлию**.

Вдохновленная победами над **галльскими кельтами** и расширяясь дальше на северо-запад от **Галлии**, **Римская империя** под предводительством **Юлия Цезаря** предприняла две военные кампании к Британским островам до рубежа эр: в **55 г. до н. э.** (около 10000 легионеров и 100 транспортных кораблей) и в **54 г. до н. э.** (около 25000 легионеров, 2000 солдат кавалерии, 600 транспортных и 28 боевых кораблей) [5].

Следует напомнить, что эти походы не были удачными: в Британии Цезарь не обнаружил ожидаемых богатств, а местные жители оказали римским легионам ожесточенное сопротивление; римский флот, непривычный к плаванию в океане, сильно пострадал от шторма и требовал восстановления; восстания **кельтских племен** в соседней Галлии, влияли на рассредоточения римских войск. Таким образом, консул был вынужден покинуть остров, удовлетворившись номинальным подчинением вождей прибрежных общин и получением дани. Дополнительным фактором, сдерживающим Цезаря от реальной колонизации Британии, являлась высокая стоимость такого предприятия при минимальных надеждах на крупную военную добычу.

Подлинное римское завоевание Британии и подчинение ее на 365 лет началось в 43 г. н. э. под руководством Тиберия — римского императора из династии Юлиев-Клавдиев. Такому выбору послужили две причины: намерение Тиберия укрепить свой авторитет, так как надежно закрепиться

на острове не удалось даже легендарному Юлию Цезарю, и экономические выгоды — Британия впоследствии стала поставщиком металлов, рабов, зерна и др.

Таким образом, с 43 по 80 гг. н. э. **древние римляне** начали всё глубже проникать вглубь острова. Границы римского владычества проходили вдоль Римского вала, возведенного южнее горной Шотландии. **Интерференция латынью** тоже не заставила себя ждать — **городское население** островов было в значительной степени **романизовано**, в отличие от **сельского** [10; с. 9]. **Жители окраин** во всех отношениях сложно поддавались процессу **романизации**, и наиболее серьезной известной нам попыткой сопротивления с их стороны стало восстание на юго-востоке **бриттского племени ицен**ов (лат. Iceni), поднятое королевой **Боадикеей**, или **Боудиккой** (кельт. Boudic(c)a; лат. Boadicea) в **60 г. н. э.**, которое, закончившись разгромом **кельтов**, ознаменовало неоспоримость господства древних римлян на Британской территории. Говоря о могуществе **Древнеримской империи**, нельзя не отметить богатое наследие **Британии** от этой цивилизации — дороги и города. На сегодняшний день исконно римские города (**бывшие поселения легионеров**) — это те, которые содержат в своем названии второй элемент, происходящий от **латинского «castra»** (**военный лагерь**): Lancaster, Manchester, Chester, Rochester, Leicester и др.

Правление Римской республики на Британских островах продолжалось до начала V в. н. э. С началом V в. н. э. Древний Рим оказался под угрозой **распада** из-за частых **нападений германских племен** (**готы**) и внутренних экономических и политических противоречий. Падение великой империи сопровождалось распадом ее рабовладельческого строя — фундамента древнеримского общества. В итоге государство оказалось не в состоянии содержать и управлять своими дальними колониями, и в 408 г. древнеримские легионы покинули Британию, а в 410 г. государство Древний Рим прекратило свое существование под натиском германских варварских племен: в 410 г. вестготами был взят город Древний Рим, а в 476 г. вождь германцев Одоакр свергнул последнего императора Западной Римской империи Ромула Августа. Так завершилось многовековое владычество цивилизации Древнего Рима [13].

Параллельное сосуществование мощных цивилизаций на одинаковых территориях явление сложное. Факт пересечения упомянутых культур на территории Британии в течение почти шести веков говорит о том, что **кельты** были **«alter ego» римлян**. Эта идея прослеживается в высказываниях российского археолога **М. Б. Щукина** (1937–2008 гг.), который писал, что к V в. до н. э. **кельты** стояли приблизительно на той же ступени социально-экономического развития, что и **римляне**, и у них даже были общие источники культурного влияния — **этруски** и **греки**. Но затем их пути развития разошлись: **римляне** развивали свою социально-военную организацию, а **кельты** совершенствовали область религиозно-магических представлений [18; с. 7].

### **ИСТОРИЯ БРИТАНСКИХ ОСТРОВОВ В РАННЕМ СРЕДНЕВЕКОВЬЕ: ГЕРМАНЦЫ**

После **ухода римских охранных легионов**, **бритты** остались незащищенными от **внутренних врагов** (**пикты, скотты**). Нашествие же **германцев** — **англов, саксов, фризов и ютов** (общее название «**англосаксы**») оказалось решающим для дальнейшей судьбы **Британии** [10; с. 10].

**Англосаксы** — родоначальники **современных англичан** — были переселенцами из **Северной Европы**. Изначально они представляли собой **конгломерат различных германских племен**.

Согласно преданию, появление **германских народностей** относят к **середине I в. до н. э.**, а завоевание ими **Британских островов** — к **середине V в. н. э.** Подробности этого завоевания неизвестны. Исторически **англосаксонский** период в **Британии** обозначен между **450** и **1066** гг., то есть от их **первоначального поселения** и до **нормандского завоевания**.

Следует упомянуть, что никаких **письменных свидетельств** от этого времени не сохранилось: **римско-кельтская культура** была разгромлена, а **завоеватели-германцы** находились на значительно более **низкой ступени культурного развития**. Не совсем ясна и судьба самих **бриттов** — предполагается, что частично они ушли в горы **Уэльса**, отчасти — на полуостров **Арморика**, который стал называться **Бретанью**.

К концу VI в. **германцы** окончательно осели на всей территории **Британии**, за исключением горных районов **Шотландии**, **Уэльса** и **Корнуолла** — территории **кельтских пиктов** и **скоттов**. **Германцы** расположились следующим образом: **англы** заняли наибольшую часть территории — от границы Шотландии до долины Темзы; **саксы** расселились по долине Темзы и к югу от нее; **юты** осели в юго-восточной части острова, которая с тех пор и до нашего времени носит название **Кент**. Неясна судьба **фризов**, несомненно, участвовавших в нашествии на **Британские острова**, да и лингвистические данные указывают на наличие в **древнеанглийском фризских элементов**, однако **фризы** не образовали отдельного государства — вернее всего, что они смешались с **саксами** и **ютами**.

Расселившись в **Туманном Альбионе**, **германцы** образовали **семь королевств**. Это были (с севера на юг) **Нортумбрия**, состоявшая из двух частей — **Бернии** и **Дейры**; в центральной части — **Мерсия** и к востоку от нее — **Восточная Англия**; к югу — **Эссекс**, **Суссекс** и **Уэссекс** и на юго-востоке — **Кент**. Эти семь государств в дальнейшем объединились в четыре основных королевства — **Нортумбрию**, **Мерсию**, **Уэссекс** и **Кент**. В границах этих королевств образовались **четыре диалекта**: **нортумбрийский** и **мерсийский** (разветвления племенного диалекта **англов**), **уэссекский** или **западносаксонский** и **кентский** (разветвления племенного диалекта **саксов**). **Дивергенция племенных диалектов** произошла в новых условиях территориально разграниченных **варварских королевств**. Другие **кельтские диалекты** того времени **не оказали существенного влияния на язык современного англоговорящего этноса**.

### **ИСТОРИЯ БРИТАНСКИХ ОСТРОВОВ В КОНЦЕ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ: АНГЛИЙСКИЙ ЭТНОС**

Одной из **важнейших характеристик этноса** является наличие **единого языка**. Рассмотрим некоторые факторы его появления на территории древней Британии. Итак, четыре **англосаксонских королевства** вели между собою постоянную **борьбу за гегемонию**. Вначале главенствующее положение принадлежало то Нортумбрии, то Мерсии, но в первой половине IX в. Уэссекс занял ведущее место. С возвышением Уэссекса начинают **стираться резкие грани** между **англосаксонскими государствами**. Так, слово «*Angelcynn*» (род **англов**) начинает употребляться по отношению ко всем жителям **Британии** независимо от их принадлежности к **английским**

или **саксонским государствам**, а «*Englelond*» — обо всей стране (хотя это название возникло как обозначение «страны англов»). Очевидно, с этого времени можно говорить об образовании **английского этноса** [10; с. 11].

Учитывая тот факт, что **полноценное развитие культуры этноса невозможно без письменности**, так как с ее помощью люди могут пополнять запас знаний и передавать его последующим поколениям, следует отметить, что **английская письменность** появилась примерно **с V в. н. э.** Для записи сначала использовались **англосаксонские руны** (24 знака, содержавшие только вертикальные и косые линии для вырезания на камне, дереве или металле) [10; с. 11]. Дальнейшее ее развитие происходит **в конце VI в.** — на этапе **христианизации** населения. Христианские миссионеры ввели в **Англии латинский алфавит**. К концу VII в. христианство утверждается во всей стране, и при монастырях создаются библиотеки из рукописей на **англосаксонском и латыни**. В качестве примера можно привести летопись «Англосаксонская хроника», начатую в конце IX в. Она написана на основе «Истории» монаха **Беды Достопочтенного**, охватывает период **ранних саксонских поселенцев** в 495 г. вплоть до 1154 г. Письменные источники, кроме **англосаксонской и латинской лексики**, содержат **кельтскую** и имеющую **индоевропейские корни** (например, *broððr* — брат; *duru* — двери, *dæz* — день и др.) [4; с. 25].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На сегодняшний день в рамках реализации **этнолингвистического подхода к обучению иностранным языкам** грамотность учителя иностранных языков **в вопросах этнолингвистики** должна быть повсеместна, с целью избежания появления у обучающихся **отрицательного явления интерференции**, которое может привести не только к снижению качества обучения, но и к психологическому дискомфорту учеников при изучении иностранного языка. В этой связи возникает необходимость обеспечения учителей четко структурированной этнолингвистической информацией по предмету «Английский язык», а данная статья и имела своей целью подойти к решению этого вопроса.



## Литература

1. Аракин В. Д. История английского языка: Учебное пособие. — М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. — 272 с.
2. Белги. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Белги> (дата обращения 30.04.2022).
3. Буданова В. П. Бритты // Большая российская энциклопедия. — URL: [https://bigenc.ru/world\\_history/text/1884055](https://bigenc.ru/world_history/text/1884055) (дата обращения 03.05.2022).
4. Верба Л. Г. История английского языка: Учебное пособие. — Винница: НОВА КНИГА, 2004. — 304 с.
5. Вторжение Юлия Цезаря в Британию. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Вторжение\\_Юлия\\_Цезаря\\_в\\_Британию](https://ru.wikipedia.org/wiki/Вторжение_Юлия_Цезаря_в_Британию) (дата обращения 30.04.2022).
6. Галлы. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Галлы> (дата обращения 03.05.2022).
7. Галофаст Л. А., Зверева Г. А., Айзенштат М. П., Прокопов А. Ю., Г. С. Остапенко. Исторический очерк. Британия в древности. // Большая российская энциклопедия. — URL: <https://bigenc.ru/geography/text/4351848> (дата обращения 03.05.2022).
8. Зайцева С. Д. Англия в далеком прошлом: Книга для чтения в VII классе школ с преподаванием ряда предметов на ан. яз. / под ред. проф. А. А. Кирилловой. — М.: Просвещение, 1981. — 256 с.
9. Иберский язык. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Иберский\\_язык](https://ru.wikipedia.org/wiki/Иберский_язык) (дата обращения 03.05.2022).
10. Иванова И. П., Чахоян Л. П., Беляева Т. М. История английского языка. // Учебник.

Хрестоматия. Словарь. // Серия «Учебники для вузов. Специальная литература». – СПб.: Лань, 1999. – 512 с.

11. **Ильиш Б. А.** История английского языка: Учебник. – М.: Высшая школа, 1968. – 420 с.
12. **Коптев А. В.** Рим Древний. Территория и население // Большая российская энциклопедия. – URL: [https://bigenc.ru/world\\_history/text/3509580](https://bigenc.ru/world_history/text/3509580) (дата обращения 03.05.2022).
13. Падение Западной Римской империи. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Падение\\_Западной\\_Римской\\_империи](https://ru.wikipedia.org/wiki/Падение_Западной_Римской_империи) (дата обращения 30.04.2022).
14. **Пауэлл Т.** Кельты. Воины и маги. – М.: Центрполиграф, 2021. – 236 с.
15. Скотты. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Скотты> (дата обращения 30.04.2022).
16. **Федосов Д. Г.** Скотты // Большая российская энциклопедия. – URL: [https://bigenc.ru/world\\_history/text/3624372](https://bigenc.ru/world_history/text/3624372) (дата обращения 03.05.2022).
17. **Циркин Ю. Б.** Иберы // Большая российская энциклопедия. – URL: [https://bigenc.ru/world\\_history/text/1997397](https://bigenc.ru/world_history/text/1997397) (дата обращения 03.05.2022).
18. **Широкова Н. С.** Культура кельтов и нордическая традиция античности. – СПб.: Евразия, 2000. – 352 с.
19. British Iron Age. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/British\\_Iron\\_Age](https://en.wikipedia.org/wiki/British_Iron_Age) (дата обращения 30.04.2022).



## К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАБОТЫ С ГРАММАТИКОЙ НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА



### Аннотация

В статье анализируются возможности формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся при работе с грамматическим материалом. Активно применяются интернет-ресурсы, а также дистанционные средства обучения, обеспечивается возможность осуществления учебного процесса в условиях пандемии. Использование в качестве учебного материала французской песни не только приучает учащихся к работе с аутентичными текстами, но также способствует формированию общекультурной компетенции и стимулирует более высокую мотивацию к изучению иностранного языка.



### Abstract

### TO THE QUESTION OF USING FRENCH SONG MATERIAL TO WORK WITH GRAMMAR IN A SECOND FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes the possibilities of forming a foreign language communicative competence of students when working with grammatical material. Since Internet resources are actively used, as well as distance learning tools, it is possible to carry out the educational process in a pandemic. The use of a modern French song as a teaching material not only teaches students to work with authentic texts, but also contributes to the formation of general cultural competence and stimulates a higher motivation to learn a foreign language.



### Ключевые слова

**методика, грамматика, комплекс упражнений,  
аутентичный песенный материал, глагольные формы,  
совершенствование грамматических навыков**



### Keywords

**methodology, grammar, set of exercises, authentic song  
material, verb forms, improvement of grammatical skills**

Целью данного исследования является составление алгоритма работы с грамматическим материалом, преимущественно с формами глаголов, на базе использования современных французских песен, поскольку использование аутентичных песен, без сомнения, положительно эмоционально окрашено и не только способствует развитию социокультурной компетенции, но и повышает у молодежи мотивацию к изучению иностранного языка. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в последнее время все большее внимание уделяется практическому владению иностранным языком, то есть учащиеся должны уметь легко использовать теоретические знания грамматических форм в речи, а также владеть

навыками распознавания этих форм в аутентичных текстах с целью лучшего понимания содержания и стилистики текста, грамотно и эффективно пользоваться различными источниками информации. Теоретическая новизна исследования заключается в описании конкретного алгоритма обучения грамматическому материалу от простого к сложному, то есть начиная от заданий на повторение (воспроизведение) и заканчивая творческими коммуникативными заданиями. Авторами предложена оригинальная методика использования в качестве аутентичного материала текстов современных французских песен. Практическая значимость работы состоит в том, что данный алгоритм обучения может успешно применяться на практических занятиях с учащимися, в том числе с использованием системы дистанционного обучения (СДО), что приобретает особую важность в современной обстановке.

Для оптимизации усвоения изучаемого материала очень часто прибегают к использованию аутентичных песен. Многофункциональное и ценное методическое средство дает возможность формировать и развивать навыки аудирования, а также отрабатывать правильную артикуляцию звуков и правильное произношение [2; с. 152–155]. Песня может служить для презентации материала как языкового характера, так и страноведческого. В методической литературе, в работе М. А. Ерыкиной и Е. Е. Ивановой отмечается, что песня может способствовать развитию всех языковых навыков и видов речевой деятельности, так как песенный материал позволяет учитывать специфику конкретной целевой аудитории [1; с. 305], варьировать различные типы упражнений, расширять кругозор обучающихся, пробуждать интерес к культуре страны изучаемого языка. Кроме того, песенный материал стимулирует мнемонические процессы, поскольку наличие в песне повторов, рифм и эмоциональное воздействие музыки способствуют непроизвольному запоминанию текста, тому, что он через отработку лексических навыков откладывается в долговременную память обучающегося.

В этой связи представляет интерес работа П. В. Сысоева, в которой рассматриваются дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий, возможность создания личной зоны пользователя, а также возможность организации управления учебной деятельностью обучающихся и контроль ее результатов. Как отмечается в работе, аутентичные и учебные интернет-ресурсы, блог- и вики-технологии, подкасты и лингвистический корпус способствуют развитию различных видов речевой деятельности, а также формированию социокультурной и межкультурной компетенций обучающихся. Однако помимо языковой и культурно-исторической сложности материала как источника информации необходимо учитывать такие аспекты как его надежность, актуальность и объективность информации [4; с. 123].

Справедливым будет считать, что основной составляющей современного урока называют работу с аутентичными аудиоматериалами. Подкасты занимают здесь особое место, являясь источником актуальной информации как о Франции, так и о других странах. Работа с аутентичными подкастами способствует стимуляции мотивации учащихся и является хорошим методом по развитию устной речи [3; с. 10–16]. Интересен и чрезвычайно полезен для всех языков проект Easy Language<sup>1</sup> с радио- и видео-подкастами<sup>2</sup>. В основе этого проекта лежит идея о том, что изучение языка должно выходить за рамки учебников и классных комнат. Видеоролики проекта интересно

<sup>1</sup> <https://www.easy-languages.org>

<sup>2</sup> <http://www.easygerman.fm>, <https://www.easygerman.org/podcast>

смотреть, они позволяют учащимся по-настоящему погрузиться в новый язык, радуют обилием дополнительных материалов, таких как стенограммы и упражнения.

Следует отметить, что составление алгоритма обучения грамматике во все времена является актуальной темой, к которой специалисты неоднократно обращались и будут обращаться в своих работах. Однако важно помнить, что, во-первых, в ряде работ существенное внимание уделяется анализу роли и функции информационных ресурсов и услуг интернета (что весьма важно в условиях перехода учебной деятельности в дистанционный режим работы) лишь косвенно соотносится с работой над грамматическим материалом. Во-вторых, многие авторы фокусируют свое внимание на приобретении обучающимися профессиональных навыков, что, безусловно, важно для их будущей работы, но предусматривает в качестве результата умение написать аннотацию, реферат, доклад и т.д., что сказывается на отборе учебного базового материала, исключая при этом использование песен, которые, как указывалось ранее, являются достаточно мощным стимулом повышения интереса обучающихся к изучению иностранного языка. В-третьих, при использовании песенного материала, зачастую речь идет о выработке не столько грамматических, сколько лексических навыков. В-четвертых, большинство работ выстроено на материале современного английского языка, что неизбежно влечет за собой вариацию грамматических заданий, поскольку при наличии ряда аналогий в употреблении глагольных форм в английском и французском языках существуют и серьезные отличия, как например: более развитая система личных окончаний во французском языке, использование специфических вспомогательных глаголов *venir*, *aller*, которые участвуют в образовании форм прошедшего (*Passé immédiat*) и будущего времен (*Futur immédiat*).

Табл. 1

Пример алгоритма работы с грамматическим материалом

В силу этого целесообразно представить алгоритм работы с грамматическим материалом для уровня владения языком А2 на песенном материале современного французского языка, который может выглядеть следующим образом (см. табл. 1).

|                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Очно на занятии (или с помощью ДСО)<br><i>повторение</i>  | Преподаватель повторяет с учащимися грамматический материал. Например, Тема 1/Unité 1. «Les temps de l'indicatif (révision)». Повторение времен изъявительного наклонения. Révision de l'imparfait , plus-que-parfait, conditionnel présent/Повторение прошедшего продолженного времени, предпрошедшего времени, настоящего времени условного наклонения.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Очно на занятии (или с помощью ДСО)<br><i>активизация</i> | После беглого повторения грамматического материала одно тренировочное упражнение (из УМК) либо онлайн.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Дистанционно (дома)<br><i>тренировочные упражнения</i>    | Повторение грамматики с использованием интернета. Для обучающихся с более слабой подготовкой (например, изучающих французский язык в качестве второго иностранного) правило сформулировано на русском языке: → при необходимости обращение к грамматическому справочнику, словарям.<br>• Выполнение тренировочных упражнений с обратной связью: тренировка дома + проверка ответов, тренировка дома + проверка ответов (например, сайты: <a href="http://www.edufle.net/-Grammaire-Activites-et-exercices">http://www.edufle.net/-Grammaire-Activites-et-exercices</a> ; <a href="http://www.ortholud.com/exercices_de_grammaire.html">http://www.ortholud.com/exercices_de_grammaire.html</a> <a href="http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram. html">http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram. html</a> ). |
| Дистанционно (дома)<br><i>самопроверка</i>                | • Промежуточное тестирование (самопроверка, автоматизированный контроль). При этом студенты могут систематически сверять свои умения с международным стандартом, определять свой уровень владения языком (например, <a href="http://www.ciep.fr/delfdalf/sujet.php-Centre international d'études pédagogique">http://www.ciep.fr/delfdalf/sujet.php-Centre international d'études pédagogique</a> ; <a href="http://www.fipi.ru">http://www.fipi.ru</a> – Федеральный институт педагогических измерений), что влияет на общую мотивацию.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Очно на занятии (или с помощью ДСО)<br><i>повторение</i>  | • Задание на контроль понимания пройденного материала, сформированность навыка для работы в малых группах сотрудничества.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Очно на занятии (или с помощью ДСО) контроль / тестирование</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Грамматический тест.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Очно на занятии (или с помощью ДСО) активизация грамматического материала</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Работа с песенным или поэтическим материалом для закрепления грамматических правил.</li> <li>• Песни желательно первоначально прослушивать 1–2 раза без опоры на текст (в группах с высоким уровнем подготовки), с вычленением основного содержания, грамматических конструкций.</li> </ul> |
| <b>Дистанционно повторение</b>                                                   | Повторное прослушивание (ссылка на ресурс).                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Дистанционно (дома) творческие задания</b>                                    | На завершающем этапе работы над песней требуется проявление творческих способностей учеников. Обучающимся предлагается выучить слова песни и исполнить ее и/или написать литературный перевод песни.                                                                                                                                 |

Поскольку введение нового грамматического материала целесообразно осуществлять на базе уже знакомого обучающимся, в тематическом блоке 1 (Unité 1) «Времена изъявительного наклонения: l'imparfait (простое прошедшее время), plus-que-parfait (сложное прошедшее время со вспомогательным глаголом) и conditionnel présent (сослагательное наклонение)» предусмотрено повторение прошедшего продолженного времени, предпрошедшего времени, настоящего времени условного наклонения. С этой целью очно на занятии преподаватель повторяет со студентами пройденный грамматический материал, например, в Unité 1. «Les temps de l'indicatif (révision)». Révision de l'imparfait, plus-que-parfait, conditionnel présent/Повторение времен изъявительного наклонения. После беглого повторения грамматического материала предусмотрено одно тренировочное упражнение. Для повторения данных грамматических явлений предлагается разработка заданий к известной культовой песне «Bruxelle/Брюссель» (paroles et musique: Jacques Brel/Gerard Jouannest/музыка и слова Жак Брель/Жерар Жуанне/, ©Pouchenel, 1962). Жак Брель был кумиром целого поколения, человеком, который заставил бельгийцев гордиться тем, что они бельгийцы. Он поет о Брюсселе прошлых лет, переноса слушателя в знаковые места родного города, такие как площадь Брукер или площадь Святой Екатерины (но не ищите площадь Святой Жюстин... потому что ее не существует). Он также отдает дань уважения своим бабушке и дедушке.

C'était au temps ou Bruxelles rêvait  
C'était au temps du cinéma muet  
C'était au temps ou Bruxelles chantait  
C'était au temps ou Bruxelles bruxellait  
Place de Brouckere on voyait des vitrines  
Avec des hommes des femmes en crinoline  
Place de Brouckere on voyait l'omnibus  
Avec des femmes des messieurs en gibus  
Et sur l'impériale  
Le cœur dans les étoiles  
Il y avait mon grand-père  
Il y avait ma grand-mère  
Il était militaire  
Elle était fonctionnaire  
Il pensait pas elle pensait rien  
Et on voudrait que je sois malin

Sur les pavés de la place  
Sainte-Catherine

Dansaient les hommes les femmes en crinoline  
 Sur les pavés dansaient les omnibus  
 Avec des femmes des messieurs en gibus  
 Et sur l'impériale  
 Le coeur dans les étoiles  
 Il y avait mon grand-père  
 Il y avait ma grand-mère  
 Il avait su y faire  
 Elle l'avait laissé faire  
 Ils l'avaient donc fait tous les deux  
 Et on voudrait que je sois sérieux

Sous les lampions de la place Sainte-Justine  
 Chantaient les hommes les femmes en crinoline  
 Sous les lampions dansaient les omnibus  
 Avec des femmes des messieurs en gibus  
 Et sur l'impériale  
 Le coeur dans les étoiles  
 Il y avait mon grand-père  
 Il y avait ma grand-mère  
 Il attendait la guerre  
 Elle attendait mon père  
 Ils étaient gais comme le canal  
 Et on voudrait que j'aie le moral

После прослушивания песни без опоры на текст преподаватель раздает учащимся текст песни, в котором «потерялись» некоторые слова или выражения. Во время прослушивания учащиеся вставляют пропущенные слова в текст песни. Дальше следует задание на указание инфинитива глаголов. Relevez les verbes au futur simple et donnez leurs infinitifs (était/être – быть, rêvait/rêver – мечтать, chantait/chanter – петь, voyait/voir – видеть, avait/avoir – иметь, pensait/penser – думать)/Впишите в пропуски глаголы, употребленные в прошедшем продолженном времени и назовите их неопределенную форму.

C'\_\_\_\_\_ au temps ou Bruxelles \_\_\_\_\_  
 C'\_\_\_\_\_ au temps du cinéma muet  
 C'\_\_\_\_\_ au temps ou Bruxelles \_\_\_\_\_  
 C'\_\_\_\_\_ au temps ou Bruxelles \_\_\_\_\_  
 Place de Brouckere on \_\_\_\_\_ des vitrines  
 Avec des hommes des femmes en crinoline  
 Place de Brouckere on \_\_\_\_\_ l'omnibus  
 Avec des femmes des messieurs en gibus  
 Et sur l'impériale  
 Le coeur dans les étoiles  
 Il y \_\_\_\_\_ mon grand-père  
 Il y \_\_\_\_\_ ma grand-mère  
 Il \_\_\_\_\_ militaire  
 Elle \_\_\_\_\_ fonctionnaire  
 Il \_\_\_\_\_ pas elle \_\_\_\_\_ rien  
 Et on voudrait que je sois malin  
 Sur les pavés de la place Sainte-Catherine  
 Dansaient les hommes les femmes  
 en crinoline  
 Sur les pavés dansaient les omnibus  
 Avec des femmes des messieurs en gibus

Et sur l'impériale  
 Le coeur dans les étoiles  
 Il y \_\_\_\_\_ mon grand-père  
 Il y \_\_\_\_\_ ma grand-mère  
 Il \_\_\_\_\_ su y faire  
 Elle l'avait laissé faire  
 Ils l'avaient donc fait tous les deux  
 Et on voudrait que je sois sérieux  
 Sous les lampions de la place Sainte-Justine  
 Chantaient les hommes les femmes en crinoline  
 Sous les lampions dansaient les omnibus  
 Avec des femmes des messieurs en gibus  
 Et sur l'impériale  
 Le coeur dans les étoiles  
 Il y \_\_\_\_\_ mon grand-père  
 Il y \_\_\_\_\_ ma grand-mère  
 Il attendait la guerre  
 Elle attendait mon père  
 Ils étaient gais comme le canal  
 Et on voudrait que j'aie le moral

Далее, после прослушивания песни, выполняются задания по совершенствованию грамматического навыка l'indicatif imparfait (прошедшее продолженное время изъявительного наклонения):

- *Toute l'histoire racontée dans la chanson se déroule dans le passé. Relevez les verbes qui expriment que l'action racontée est au passé. Trouvez leurs infinitifs.* – Вся история происходит в прошлом. Назовите глаголы, которые указывают на то, что рассказываемые события произошли в прошлом. Найдите неопределенную форму найденных глаголов.
- *Comment s'appelle ce temps du passé ?* – Как называется это время?
- *Comment se forme-t-il ?* – Как образуется это время?
- *Decrivez les activités de la grand-mère et du grand-père en utilisant ce temps.* – Опишите действия бабушки и дедушки, используя это время.
- *Par deux, imaginez comment était leur vie avant et completez la liste des activités de la grand-mère et du grand-père.* – Работа в парах. Представьте, какая была жизнь у бабушки и дедушки и составьте список их действий.
- *Quel est le temps utilise principalement dans la chanson ?* – Какое прошедшее время в основном используется в этой песне?
- *Dans le deuxième couplet, l'auteur de la chanson utilise un autre temps. Lequel ? Donnez les exemples. Pourquoi ?* – Во втором куплете автор песни использует другое прошедшее время. Какое? Приведите примеры. Объясните, почему?
- *Imaginez d'autres actions que le grand-père et la grand-mère ont pu faire « avant » les événements racontés dans la chanson.* – Придумайте другие действия, которые могли совершить бабушка и дедушка до событий, о которых упоминается в этой песне.
- *Exemple. Il avait fait son service militaire et avait rencontré sa belle un jour au bal du village, elle avait fait des études et elle avait déjà eu l'occasion de rencontrer son futur mari lors d'une fête au village.* – Например. Он служил в армии и встретил свою милую на танцах в деревне, в то время она еще училась и ей представился случай познакомиться со своим будущим мужем во время деревенского праздника.
- *L'expression du souhait. A la fin de chaque couplet, on trouve l'expression « on voudrait que ». Pourquoi utilise-t-on le conditionnel ici ?* – Выражение

пожелания. В конце каждого куплета попадаете выражение «хотелось бы...». Почему здесь употребляется условное наклонение?

- *Quel est le temps utilise à la suite de cette expression ? Pourquoi ?* – Какое время употребляется после этого оборота? Почему?
- *Trouvez d'autres expressions similaires qui se construisent de la même façon.* – Найдите другие похожие выражения, которые подчиняются этому же правилу.
- *Exemples. On aimerait que ..., on souhaiterait que ...* – Например. Было бы предпочтительно, чтобы..., было бы желательно, чтобы....
- *Sur le même ton ironique que Jacques Brel, completez le portrait du narrateur de la chanson en continuant la liste des souhaits.* – Попробуйте в таком же ироничном тоне, как и Жак Брель, описать портрет создателя песни, продолжив список его пожеланий.

Дистанционно с использованием интернет-ресурсов учащиеся повторяют грамматическое правило (для обучающихся с более слабой подготовкой правило сформулировано на русском языке. После повторения правила следует выполнение тренировочных упражнений с обратной связью, вслед за выполнением которых осуществляется промежуточное тестирование (самопроверка, автоматизированный контроль).

На завершающем этапе работы над песенным материалом выполняются задания творческого характера. Нужно отметить, что при работе с песней значительно упрощается изучение грамматики, в дальнейшем у учеников не возникнет негативного предвзятого отношения или страха перед изучением серьезной грамматики. Различные грамматические конструкции, устойчивые выражения, временные формы глаголов хорошо отрабатываются на песенном материале.

Музыка сопровождает нас на радио, телевидении и в других средствах массовой информации. Это создает мотивационный потенциал для обучения иностранному языку. Надо только связать современную музыку и языковую работу. Важность использования музыки в обучении иностранному языку бесспорна [7; с. 65]. Габриэль Блелл [5; с. 226–229] дает обзор функций музыки и вызываемых ею эффектов, как, например, релакс, пение, многоканальная работа со словарным запасом, общение на иностранном языке, сценический дизайн, межкультурное обучение. Грит Мельхорн [6; с. 171–182] подчеркивает роль песен в обучении произношению, поскольку учащимся не нужно создавать собственный текст и, таким образом, у них есть свободные когнитивные способности, чтобы сосредоточиться на артикуляции.

Подводя итог, можно отметить, что благодаря варьированию заданий репродуктивного, поисково-познавательного и творческого характера достигается закрепление введенного грамматического материала. Задания для самопроверки и последующий контрольный грамматический тест позволяют выявить уровень усвоения информации, а использование при этом современного песенного материала способствует ее отложению в долговременную память обучающихся, стимулирует повышение интереса к изучению языка, а также обеспечивает более глубокое знакомство с культурой страны изучаемого языка, что ведет к формированию общекультурной компетенции обучающихся.



2. **Даричева М. В., Ходырева А. Д.** Использование песен при обучении аудированию на уроках английского языка. // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (4–5 апреля 2019 г.). – Вып. 3. – Н. Новгород: Мининский университет, 2019. – С. 152–156. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/343161784\\_Russian\\_and\\_Serbian\\_Orthodox\\_culture\\_lexis\\_2019](https://www.researchgate.net/publication/343161784_Russian_and_Serbian_Orthodox_culture_lexis_2019) (дата обращения: 15.03.2022).
3. **Николаева В. В.** Роль подкастов французского радио при обучении аудированию на уроках французского языка / В. В. Николаева // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 10–16.
4. **Сысоев П. В.** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции. – URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/17/image/17-120.pdf> (дата обращения: 30.01.2022).
5. **Blell G.** Musik. // Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: J. B. Metzler, 2010–341 s.
6. **Mehlhorn G.** Aussprache und Aussprachevermittlung. // Bergmann Anka. Fachdidaktik Russisch. Tübingen: Narr, 2014–352 s.
7. **Thaler E.** Englisch unterrichten. Fachdidaktik. Grundlagen – Kompetenzen – Methoden. Berlin: Cornelsen Verlag, 2018–344 s.

**Ботавина Елена Борисовна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Института УПСИБК, Государственный университет управления, г. Москва.  
**E-mail:** [botavina@guu.ru](mailto:botavina@guu.ru)

**Кайдалова Татьяна Анатольевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Института УПСИБК, Государственный университет управления, г. Москва.  
**E-mail:** [kaydalovata@yandex.ru](mailto:kaydalovata@yandex.ru)



**Сведения  
об авторах**

# ВИЗУАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА, ИЛИ КАК ПОЛЮБИТЬ НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК ГЛАЗАМИ



## Аннотация

Данная статья посвящена изучению причин низкой мотивации к изучению немецкого языка среди школьников общеобразовательных учреждений, а также способов ее повышения. Автор описываются креолизованные тексты, являющиеся сложными знаковыми единицами, частью современного коммуникативного пространства, которые в свою очередь могут успешно использоваться на уроках немецкого языка с целью оказания воздействия на визуальное восприятие информации ребенком и повышать его познавательный интерес.



## Abstract

## **VISUAL MOTIVATION IN GERMAN LESSONS OR HOW TO LOVE THE GERMAN LANGUAGE AT A GLANCE**

*This article is devoted to the study of the causes of low motivation to the German language learning among secondary school students, as well as the ways to increase it. The author describes the creolized texts, which are complex sign units, part of the modern communicative space. That kind of texts can be successfully used in German lessons to influence the visual perception of information by children and increase their cognitive interest.*



## Ключевые слова

**визуальная мотивация, клиповое мышление, креолизованные тексты, демотиваторы, интернет-коммуникация**



## Keywords

**visual motivation, clip way of thinking, creolized texts, demotivators, internet communication**

Следуя глобальной тенденции, изучение иностранных языков в России сосредоточено на английском, в то время как другие иностранные языки оказываются невостребованными, в том числе и немецкий язык, который долгое время считался достоянием мировой культуры и средством общения между важнейшими партнерами – Россией и Германией.

Благодаря Федеральному закону «Об образовании», который вступил в силу 1 сентября 2013 года, предписывающему изучение второго иностранного языка, немецкому языку удастся сохранять свои позиции. Он является вторым по распространенности иностранным языком, изучаемым в российских школах и вузах.

Несмотря на позитивные тенденции, в последние годы наблюдается сокращение изучающих немецкий язык в общеобразовательной школе, в качестве первого и второго иностранного.

В этой связи возникает необходимость проводить большую работу по распространению немецкого языка.

Быстрее и лучше усваивают иностранный язык те, кто мотивирован и нацелен на успех. Однако здесь мы сталкиваемся с глобальной проблемой. Ребенку-пятикласснику, а именно на данной ступени системы школьного образования предусмотрено введение второго иностранного языка, очень сложно объяснить, что изучение немецкого языка может стать вкладом в будущее – повысить уровень образованности и расширить кругозор, познакомиться с культурным наследием страны, поступить в немецкий университет, свободно общаться с людьми во время путешествий. В связи с этим, современному учителю необходимо *применять более действенные и эффективные современные технологии обучения, чтобы развивать и поддерживать познавательный интерес* [1; с. 105].

Современные дети – поколение «визуалов», которым свойственно так называемое клиповое мышление, сформировавшееся в молодежной среде под влиянием видео и интернет-коммуникационных технологий. Этим термином обозначается особенность восприятия индивидуумом картины окружающего мира в виде разрозненных, мало связанных между собой фактов или постоянно сменяющихся образов (клипов).

В контексте клипового мышления необходимо пересмотреть содержательную составляющую учебного материала, структурировать информацию в виде клипов, видеоизменить формат изложения, применять яркие, четкие и наглядные презентации с понятными и образными запоминающимися формулировками. То есть дать возможность оценить учебный материал глазами.

С этими психологическими особенностями связаны как трудности, так и преимущества, например, хорошая ориентация в информационных потоках и развитые умения в поиске необходимых сведений. Применение клипового мышления в обучении позволяет человеку запоминать большие объемы информации без восприятия ее содержательности. Тем не менее применение клипового мышления не даст положительных результатов там, где необходимо вдумчивое изучение учебного материала (например, грамматики, анализа синтаксических конструкций и т.п.), но поможет быстро и легко выучить слова при изучении иностранных языков.

Именно клиповое мышление обусловило появление нового вида креолизованных текстов, фрагментированных, состоящих из «картинок» и слов, разбитых на небольшие смысловые блоки. К креолизованным интернет-текстам, в частности к жанру интернет-коммуникации – интернет-мемам, относятся демотиваторы, комиксы, карикатуры. При этом упор делается на эмоциональность содержания [2, с. 109].

Приведем конкретный пример. Предложим учащимся перевести короткий текст:

„Oftmals ist es schwer die Motivation zu finden... Aber manchmal findet sie dich!“

Наверняка они сразу же распознают в нем интернациональное слово *die Motivation* (мотивация) и смогут предположить, что это какой-то мотивирующий лозунг, однако вряд ли возникнет желание вникнуть в контекст и перевести более детально. **А если добавить к тексту изображение и визуализировать это в виде популярного демотиватора?!** На картинке запечатлен динамичный

и одновременно иронический сюжет. Глядя на данное изображение, возникает невольный импульс понять, как связаны текст и изображение. И как результат – отреагировать на представленную аллегоррию (см. рис. 1).

В связи с популярностью новых жанров интернет-коммуникации, к классически оформленным страницам учебника по какой-либо тематике, на занятиях по иностранному языку можно добавлять такие виды креолизированных текстов, как демотиватор и карикатура. У них наблюдается сходство выполняемых функций: коммуникативная, информационная, эстетическая. Однако внедрение модного контента освежит восприятие материала и повысит мотивацию к изучению немецкого языка [3; с. 20].

Рассмотрим два варианта визуализации материала по теме «В кафе, ресторане».

Первый вариант представляет собой фрагмент из учебника, на котором изображены три ситуативные картинки, к которым нужно подобрать диалог. Ниже дан фразовый пазл, позволяющий сконструировать собственный вариант диалога. Отличная подача материала, реалистичные изображения, четкие фразы. Однако для детей такая подача информации не нова и вряд ли вызовет сильный эмоциональный отклик (см. рис. 2).

Второй вариант (см. рис. 3) представляет собой мем или карикатуру, что уже привлекает внимание, плюс текст, сопровождающий изображение носит комичный характер.

При этом мы четко понимаем, что основным материалом для изучения темы «В ресторане» является первый вариант из учебника, так как содержит большее количество информации и направлен на активизацию речевой деятельности, а мем служит лишь «вишенкой на торте», придавая теме особую пикантность, и подогревает желание расшифровать комический смысл иноязычного текста и, возможно, смоделировать похожую речевую ситуацию.

Далее представим изучение темы «Еда» с применением как классического, так и современного креолизованного текста.



Рис. 1

«Часто достаточно сложно найти мотивацию. Однако иногда она находит тебя сама» (здесь и далее перевод наш – Ю. Г.)

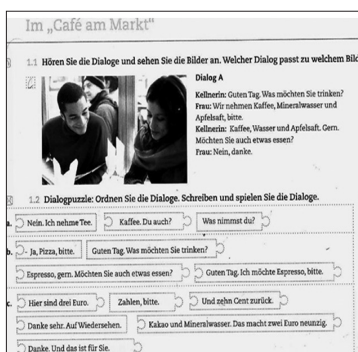


Рис. 2

Фрагмент из учебника на тему «В кафе, ресторане»



Рис. 3

«Дети до пяти лет едят у вас бесплатно. Отлично. Тогда я возьму маленький стакан водопроводной воды, а моей дочери принесите стейк на косточке и большую кружку пива».

Первая картинка, оформленная по принципу демотиватора, служит так называемым пусковым механизмом для введения новой темы. Данное изображение содержит вербальный и невербальный отсыл к теме урока, а также вызывает положительные эмоции у детей, настраивает на позитивное восприятие материала (см. рис. 4).

Структурировать лексический материал темы помогает подложенная далее инфографика (см. рис. 5). Картинка подставляет собой пищевую пирамиду. Такая модель изучения новых слов облегчает восприятие и провоцирует не хаотичное заучивание лексических единиц, а осознанное деление слов на микротемы (напитки, фрукты, овощи, зерновые продукты, молочные продукты, мясо, рыба, сладости). При этом лексические блоки представляют собой иерархию пользы продуктов и рекомендуемого процентного содержания их в нашем рационе.

Важным элементом любого урока на сегодняшний день является элемент «открытия», который позволяет не только работать в рамках заданной темы, но и удовлетворить познавательный интерес ребенка, выходящий за ее границы. Таким элементом служит следующая картинка, которую мы назвали «Интересные факты» (см. рис. 6). «Питайся разноцветно для своего здоровья». Данный креолизованный текст информирует нас о том, что, например, белые продукты укрепляют иммунитет, желтые – повышают эластичность кожи, оранжевые борются с воспалениями и т.д. При этом информация дана настолько красиво и просто, что ее хочется поглотить. Перевод цветообозначений угадывается по характерному цвету, используемая лексика интернациональна.

Следующим этапом является активизация речевой деятельности. Данные демотиваторы представляют собой комичные советы или антисоветы, как придерживаться диеты и распознать здоровую пищу (см. рис. 7 и 8).

Далее учащимся предлагается дать собственные советы, но уже построенные не на иронии, а на реальных фактах. При этом речевые обороты на демотивационных постерах являются рабочим элементом для организации короткого монологического высказывания. Например, „Ich mache eine Diät. Früher aß ich



Рис. 4

«Какая твоя любимая еда? – Много»



Рис. 5

Пищевая пирамида



Рис. 6

Интересные факты

Рис. 7

«Я придерживаюсь диеты. Раньше я съедала 6 кусков пиццы. Сейчас мне достаточно трех»



Рис. 8

«Советы для плоского живота. Есть только плоскую еду. Например, пиццу, плитку шоколада»



Рис. 9

«Все в порядке? Вы даже не сфотографировали свою еду»



zu viel Süßigkeiten. Heute es seich lieber Obst". – «Я на диете. Раньше я ел много сладостей. Сейчас предпочитаю фрукты».

Дальнейшим шагом после активизации лексики и отработки грамматических конструкций является выход на учебную проектную деятельность в рамках одного и нескольких уроков. Опять же мотивационным компонентом для активизации работы над проектом является актуальная тема, интересная для определенной возрастной категории, и ряд привлекающих картинок с юмористическими текстами (карикатуры, демотиваторы). Такой стала, к примеру, фудстограмминг. В современном мире еда стала настоящим культом: в ней видят не только источник насыщения, но и произведение искусства, эстетический объект, что даже породило новые профессии – фуд-фотограф и фуд-стилист. На слайде представлены несколько мемов, на которых это модное течение иронизировано (см. рис. 9). Учащиеся собирают про- и контраргументы по теме, делятся собственным опытом, пытаются объяснить причины популярности фотографий еды в социальных сетях и т.д. и представляют это в форме творческого мини-проекта.

Рис. 10

«Будь добр к толстякам. Однажды они могут спасти тебе жизнь!»



Однако не стоит забывать, что современным видам креолизованного текста нередко присущ черный юмор (см. рис. 10). Так, например, шутивая пропаганда здорового питания может оскорбить чувства полных детей, либо послужить поводом для насмешек со стороны одноклассников. Такие варианты текстов не стоит использовать на уроке.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что использование внешней мотивации может постепенно создать и внутренние мотивы, которые помогут не только успешному изучению иностранного языка, но и помогут ребенку полюбить процесс обучения в школе.



Литература

1. Владимирова С.В. Факторы повышения мотивации к изучению немецкого языка среди студентов вуза // Вестник Югорского государственного университета. – 2016. – Т. 12. – № 1. – С. 105–110.
2. Качмазова А.У. Креолизованный текст как жанр интернет-дискурса. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2016. – № 3 (23). – С. 108–110.
3. Бородина В.А. Креолизованные тексты в коммуникации: семиотический и когнитивный

аспекты // Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития. – 2019. – С. 20–26.

4. **Попова И. Н., Уласевич С. Н.** Роль дополнительного образования в реализации компетентностной модели изучения иностранных языков в общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 10. – С. 54–57.
5. **Юрьева Е. В.** Вербальные и невербальные приемы создания комического в креолизированных текстах социальной рекламы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2017. – Т. 17. – № 1. – С. 24–28.

#### Источники примеров

1. <https://www.pinterest.es/>
2. <https://www.de-online.ru/forum/20-222-1>
3. <https://vk.com/>

**Горюнова Юлия Николаевна**, канд. филол. наук, учитель иностранных языков, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 10 Кировского района Волгограда».  
E-mail: [julia-martynova@yandex.ru](mailto:julia-martynova@yandex.ru)



**Сведения  
об авторе**

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ



Аннотация

Актуальность проблемы обучения студентов реализации межкультурной коммуникации обусловлена тенденциями развития общества, которые задают новую парадигму образования, для которой важной становится готовность студентов – будущих специалистов к осуществлению межкультурного взаимодействия в разных сферах человеческой деятельности. При этом изучение языка представителя другой культуры способствует более полному пониманию его менталитета и культурных особенностей. Представляется важной роль преподавателя иностранного языка, который способен обучить студентов реализации межкультурной коммуникации. Возникает необходимость выявления педагогических условий обучения студентов нелингвистических факультетов реализации межкультурной коммуникации.



Abstract

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TEACHING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES THE IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

The urgency of the problem of teaching students the implementation of intercultural communication is caused by tendencies of social development setting a new paradigm of education, for which the readiness of students – future specialists in intercultural interaction in different spheres of human activity becomes important. At the same time, studying the language of a representative of another culture contributes to a more complete understanding of their mentality and cultural characteristics. The role of a foreign language teacher who is able to teach students the implementation of intercultural communication is very important. There is a need to identify the pedagogical conditions for teaching students of non-linguistic faculties the implementation of intercultural communication.



Ключевые  
слова

**межкультурная коммуникация, педагогические условия, культура страны изучаемого языка, проблемно-поисковые творческие задания, продуктивные методы обучения**



Keywords

**intercultural communication, pedagogical conditions, culture of the country of the target language, inquiry learning creative tasks, productive learning techniques**

Интеграция в мировое сообщество ставит перед российской системой образования задачу воспитания поколения, умеющего устанавливать межкультурные контакты в различных сферах человеческой деятельности.

Становится важным подготовить студентов – будущих специалистов разных областей знания к установлению профессиональных контактов с зарубежными партнерами, к сотрудничеству с представителями других культур.

Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по заполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при общении с представителями другой культуры. Межкультурная осведомленность необходима для правильной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде.

Изучение иностранных языков является не единственным способом осуществления межкультурной коммуникации. Однако, как пишут многие исследователи (С.Г. Тер-Минасова, Н.Д. Гальскова, Е.Л. Головлева, А.Ю. Муратов, Е.В. Игнатова и др.), изучение языка является самым всеобъемлющим и многогранным способом понять и испытать, как культура и язык влияют друг на друга [11; 2; 3; 9; 6]. Обучение иностранным языкам по определению является межкультурным. Само понятие «иностраный язык» подразумевает, что его применение будет касаться понимания иностранной культуры. Большинство известных теорий по преподаванию иностранных языков выделяют как одну из целей понимание иностранной культуры. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространственных разъяснениях» [11; с. 25]. Язык присутствует во всех сферах человеческой жизни, а вместе с языком также и культура проникает во все сферы человеческой жизни.

Таким образом, в качестве цели при изучении иностранных языков должно выступать не просто обучение иностранным языкам как таковое, а обучение межкультурной коммуникации на основе иностранного языка. Содержание обучения выступает культура, под которой мы понимаем свод знаний и опыта, позволяющий студентам быть адекватными участниками межкультурной коммуникации. Это включает понимание различной окраски высказывания, верную интерпретацию культурных, исторических эпизодов и реалий при чтении газет, журналов и других источников, при просмотре фильмов и телевизионных программ, при общении с носителями языка и культуры, понимание их поведения. К тому же, обучение реализации межкультурной коммуникации расширяет модель восприятия окружающей действительности, созданной с помощью родного языка.

Необходимо отметить, что обучение иностранному языку означает соединение обучающихся, в данном случае студентов лингвистических специальностей, с миром, который в культурном плане отличается от их собственного. Таким образом, становится важным, чтобы все преподаватели иностранного языка использовали этот потенциал и тем самым могли сформировать у своих студентов способность к реализации межкультурной коммуникации.

Тем не менее, многие исследователи (А.Ю. Муратов, И.Л. Плужник, С. Crozet) полагают, что реализация межкультурной коммуникации в контексте языкового образования, несмотря на осознание его важности и необходимости, неоднородна, и внедрение межкультурного компонента в учебные заведения – трудный и медленный процесс [9; 10; 12]. Действительно, процесс обучения реализации межкультурной коммуникации сложен и в то же время разнообразен, поскольку социокультурный контекст речевых актов нельзя рассматривать как набор правил, например грамматических, его нельзя выучить

точно и полно, он постоянно изменяется, так как носители языка меняют его в процессе общения, а также другими способами.

В связи с этим в зарубежной методике преподавания иностранных языков предлагается метод межкультурного преподавания языка (ILT – Intercultural language teaching) (C. Crozet, A. J. Liddicoat, J. Lo Bianco), который нацелен на реализацию межкультурной коммуникации посредством изучения иностранных языков и в более широком смысле изучения того, как язык и культура связаны в родном и иностранном языках [12; с. 11].

Обучение студентов реализации межкультурного общения предполагает формирование у них «промежуточной позиции» между своей языковой культурой и иностранной [8; с. 60]. Эта «промежуточная позиция» носит ситуативный характер, то есть меняется при каждой новой ситуации общения. Студенты имеют возможность строить свои высказывания в процессе диалога на занятиях, где их родная культура сталкивается с иностранной, что позволяет им учиться осуществлять межкультурное общение. Для этого студентам нужно хорошо усвоить знания, умения, отношения, необходимые при реализации межкультурной коммуникации. Как отмечает А. Witte, главное условие для развития истинного промежуточного положения – постоянное самосознание и рефлексия о когнитивных, аффективных и психологических изменениях, которые происходят во время изучения языков и культур [14; с. 99–100].

При этом роль преподавателя представляется ключевой: он выступает как посредник, который способен сравнить языки (родной и иностранный) и социокультурные нормы носителей этих языков, выделить в них сходства и различия и научить этому студентов. Опираясь на мнение некоторых ученых (H. Fitzgerald, J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet [12; 13]), считаем необходимым начинать обучение реализации межкультурной коммуникации уже с начального уровня, поскольку даже самые простые стереотипные языковые фразы насыщены культурными особенностями.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод о том, что, несмотря на некоторые трудности осуществления межкультурной коммуникации студентами, иностранные языки обладают тем потенциалом, с помощью которого преподаватель может в достаточной мере обучить студентов реализации межкультурной коммуникации.

Проблема обучения студентов нелингвистических специальностей межкультурному общению рассматривается многими авторами – С. Г. Тер-Минасовой, Т. Г. Грушевицкой, В. Д. Попковым, А. П. Садохиным, которые считают необходимым изучать иностранные языки на основе реализации межкультурной коммуникации [11; 4].

Анализ исследований в области педагогики и методики обучения иностранным языкам показал необходимость выявления педагогических условий обучения студентов нелингвистических дисциплин реализации межкультурной коммуникации.

В соответствии с этим рассмотрим, как в педагогической науке определяется и систематизируется понятие «педагогические условия».

Н. В. Ипполитова и Н. С. Стерхова обобщают и конкретизируют разные группы условий, которые систематизированы по разным признакам. Отмечено,

что по характеру воздействия существуют условия объективные и субъективные, по специфике объекта воздействия – общие и специфические, а также пространственные и другие [7; с. 9]. Авторы советуют при анализе конкретных педагогических ситуаций использовать группы условий, систематизированные по определенному признаку.

Ценным в статье Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой являются обобщения по рассмотрению понятия «педагогические условия». В ней представлены некоторые точки зрения, на которые опираются разные ученые. Одни исследователи определяют педагогические условия как:

- комплекс мер педагогического воздействия (В.И. Андреев, Н.М. Яковлева, А.Я. Найн);
- содержание, методы и формы обучения и воспитания (В.И. Андреев) [1; с. 124];
- систему объективных форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение педагогических задач (А.Я. Найн);
- совокупность мер педагогического процесса (Н.М. Яковлева) [7; с. 10].

Проанализировав разные исследовательские позиции, мы считаем эти определения неполными, поскольку в них речь идет о внешних элементах эффективного функционирования системы. На наш взгляд, важно учитывать также и внутренние элементы, обеспечивающие развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса. Личностный аспект рассматривают в своих работах такие авторы, как Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова, М.В. Зверева, Е.А. Ганин [7; 5].

Наиболее полным авторами считается определение понятия «педагогические условия», которое дают Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова. Это «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие» [7; с. 11].

Ценным для понимания понятия «педагогические условия» являются выделенные исследователями различные виды педагогических условий. Среди них наиболее распространены в теории и практике педагогики организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия.

По мнению Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой, организационно-педагогическими условиями является совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы [7; с. 13].

Под психолого-педагогическими условиями понимается совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), которые направлены на развитие личностного аспекта (то есть связаны с преобразованием конкретных характеристик личности) [7; с. 13]. Дидактическими условиями, как считают Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова, являются результаты целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [7; с. 13].

Рассмотрение специфики преподавания иностранного языка в неязыковых образовательных организациях высшего образования позволяет нам выделить противоречие между очевидной необходимостью повышения фактического уровня практического владения неродным языком студентами неязыковых институтов с опорой на межкультурный компонент в ходе обучения в ВУЗе и его применения в дальнейшей профессиональной деятельности и неразработанностью содержательного аспекта соответствующих педагогических условий обучения студентов реализации межкультурной коммуникации.

Опираясь на определение понятия «педагогические условия», которое дают Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова, мы выделили следующие педагогические условия обучения студентов нелингвистических факультетов реализации межкультурной коммуникации.

1. Включение в содержание учебных программ по иностранному языку соответствующей информации о культуре страны изучаемого языка, а также о современных поликультурных сообществах стран изучаемого языка (например, культура франкоговорящих стран – Швейцарии, Канады, Бельгии, стран Африки). Для эффективного межкультурного общения студентам необходимо прежде всего получить знания о межкультурной коммуникации, изучить собранные данные с целью определения ценностей, отношений, поведения, характеризующих конкретную культуру, а также обобщить и классифицировать полученные данные.
2. Включение в содержание учебных программ по иностранному языку материала, направленного на развитие у студентов определенных когнитивных, аффективных и поведенческих (деятельностных) навыков, умений, которые способствуют эффективному межкультурному общению. На авторский взгляд, важно при этом выявить следующие свойства межкультурной коммуникации:
  - а) присутствие большого числа изменяющихся факторов, влияющих на межкультурную ситуацию в различных сочетаниях, например, родная культура и культура страны изучаемого языка, уровень подготовленности участников к общению и взаимодействию;
  - б) значение особенностей обучения при реализации межкультурного общения: цели обучения, особенности родной и изучаемой культур, индивидуальные особенности обучающихся (возраст, пол), наличие периодических или эпизодических контактов с носителями другой культуры;
  - в) направленность не только на результат, но и на процесс: реализация межкультурного общения – постоянный, циклический процесс, который периодически изменяется, обновляется на основе опыта студента и особенностей процесса обучения;
  - г) оценивание межкультурного общения, которое имеет свои особенности и является нестандартным, креативным. Оно должно быть не столько количественным, сколько качественным. Цели, которые преподаватель ставит перед собой при оценивании, также определяются содержанием обучения, нужно также учитывать, что из-за большого числа изменяющихся факторов не все аспекты межкультурного общения можно оценить.
3. Обозначение требований к профессорско-преподавательскому составу. Преподаватель иностранного языка должен не просто толковать изучаемый предмет обучающимся, но и развивать их межкультурные навыки, позволяющие им понять, как функционирует чужой культурный мир, так и свой собственный. Речь идет о том, чтобы подготовить их к любым потенциальным встречам с людьми, принадлежащим к другим культурам. Преподавателю необходимо предвидеть и управлять межкультурным общением и научить этому общению студентов. Реализация межкультурного общения

обеспечивается организацией совместной деятельности преподавателя и студентов, а также студентов между собой.

4. Использование учебных заданий (упражнений) разных типов (репродуктивных, творческих, проблемных), а также продуктивных методов обучения.
5. Разработка фондов оценочных средств при обучении студентов реализации межкультурной коммуникации.

Для проведения учебных занятий нами были разработаны дидактические материалы, которые включали аутентичные материалы – передачи французского телеканала France3. Студентам предлагалось ответить на вопросы по прослушанному материалу, составить план, разделить прослушанный материал на смысловые части и выделить основную мысль каждой из частей, составить вопросы по предложенному материалу, найти дополнительную информацию по теме, а также попытаться объяснить поведение, манеры общения героев передачи. Таким образом, данные передачи использовались нами как для воспроизведения студентами аутентичного материала (репродуктивные задания), целью которых является погружение в ситуацию общения, в изучаемую тему, так и для выполнения проблемно-поискового, творческого задания – создание самими студентами «передачи» на французском языке, где изучается какая-либо интересная для них проблема, например, изучение народов отдельных регионов Франции и России (творческие, проблемные задания). В качестве примера можно привести «документальную передачу», созданную студентом второго курса исторического факультета на тему «Вклад французского путешественника барона де Бая в изучение быта и традиций народов Поволжья».

Для реализации эффективного и целенаправленного процесса обучения студентов межкультурному общению мы также применяем продуктивные методы обучения, к числу которых относятся методы интерактивного моделирования, ролевые игры, метод самооценки и метод симуляции.

1. **Метод интерактивного моделирования** ориентирован на сознательное воспроизведение регулярно возникающих различных индивидуальных и групповых ситуаций межкультурного общения. Это могут быть ситуации, в ходе которых студенты играют роли носителей разных культур. Например, при моделировании ситуации «Жилой дом», они становятся жильцами дома и представляют, что живут во франкоговорящей стране (дом может быть расположен в Лионе, Руане, Париже, Женеве или Люксембурге). Студентам следует обратить внимание на архитектуру зданий, культурные достопримечательности, обстановку в квартире, которая отражает стиль жизни, привычки, культурные традиции. Студенты придумывают себе имена, возраст, профессию, увлечения, друзей. У них есть свои обычаи, манеры, привычки. Завершить заданную ситуацию можно несколькими различными способами, выделяя те или иные межкультурные ценности. Такое знакомство с культурой стран изучаемого языка делает процесс усвоения языка более интересным и эффективным, способствует формированию представлений о реалиях стран изучаемого языка, позволяет находить ту информацию, которой владеют ее носители, и добиваться тем самым полноценной коммуникации.
2. **Метод ролевых игр** – это обучающая игра, в ходе которой участники играют определенные роли, создают ситуации общения или следуют выбранному ими сюжету. Студенты могут свободно импровизировать, соблюдая правила игры. Таким образом, эти роли изменяются при их воспроизведении и анализе. Можно рассмотреть сюжет «Переезд на новое место жительства». Вы переезжаете во Францию или другую

франкоговорящую страну, идете в агентство недвижимости и выбираете квартиру. При выборе квартиры нужно учитывать особенности жизни в другой стране, например, нумерация этажей в России и во Франции отличается. Важно знать при этом сокращения, например, в лифте наряду с нумерацией этажей есть кнопка RC (*rez-de-chaussée*), которая соответствует первому этажу в России. При приеме на работу необходимо обратить внимание на то, как у французов принято здороваться, вести себя на собеседовании (французы считают важным то, как претендующий на должность владеет искусством вести разговор).

3. **Метод самооценки** при реализации межкультурного общения подразумевает выявление определенных видов поведения при межкультурном общении и их оценивание. Этого можно достичь с помощью опросов студентов, наблюдений и тестов. Чтобы определить, обладают ли студенты знаниями межкультурного характера, могут ли они объяснить те или иные культурные явления, можем предложить провести игру-викторину «Культурные особенности населения России и Франции». Студентов делят на две-три команды, им нужно ответить на предложенные вопросы и получить баллы за правильные ответы. Можно привести следующие примеры вопросов: «Когда и в каких областях науки и техники Россия и Франция сотрудничали? Назовите праздники, которые отмечаются только во Франции или только в России. Какие русские и французские праздники имеют близкий смысл, но разные названия? Какие сходства и различия есть в геральдике и символике двух стран?».

Для того чтобы студенты могли оценить свою деятельность по реализации межкультурной коммуникации, необходимо провести тестирование студентов, которое поможет выявить степень владения умениями реализации межкультурной коммуникации (умение оценить реалии другой страны и сравнить их с фактами и реалиями России, например, сравнение административного или политического устройства Франции и России; умение раскрывать значения понятий и действий в межкультурной ситуации, например, умение объяснить на французском языке значения слов, относящихся к русской культуре (*izba, matriochka, samovar, domovoi, merzlota* и т.д.), реалии французской культуры (*le rez-de-chaussée, DOM, DROM, TOM, COM*); умение находить нестандартные решения проблемных задач в межкультурных ситуациях общения, например, в процессе ролевой игры, и другие умения). После получения результатов важно обсудить со студентами виды межкультурного поведения и их роль в межкультурном общении. Студентам предоставляется возможность выразить свое мнение по поводу коммуникативной деятельности и конкретных моментов межкультурной ситуации.

4. **Метод симуляции** состоит в искусственном создании конкретных ситуаций межкультурного общения и прогнозировании возможных вариантов и результатов исходя из различных точек зрения и аспектов [4; с. 54]. Симулятивные ситуации, как правило, являются обобщенным опытом межкультурного общения всех участников процесса межкультурного обучения.

К перечисленным методам относятся также методы, выражающие инициативность студентов, их самостоятельность и активность, креативные и проблемные методы.

Креативные методы подразумевают создание обучающимися собственного образовательного результата. Познание происходит вместе с творческой деятельностью. В процессе проблемного обучения студенты находят решение или направление решения проблемы [8; с. 76].

Благодаря применению перечисленных методов в процессе обучения межкультурной коммуникации становится возможным не только рассмотрение связей элементов различных культур, элементов одной национальной культуры, но и их содержательное сравнение, сопоставление, установление сходства и различия, что способствует эффективной подготовке студентов к общению с носителями других культур, в частности, с представителями франкоговорящих.

Выявлены педагогические условия обучения студентов реализации межкультурной коммуникации, а также некоторые продуктивные методы для осуществления эффективного и целенаправленного процесса обучения студентов межкультурному общению. В соответствии с этим мы можем сделать следующие выводы. В нашем исследовании:

- а) рассмотрена взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации;
- б) определены некоторые проблемы обучения студентов межкультурному общению;
- в) обозначена роль учителя иностранного языка как культурного посредника, который способен сравнивать языки и социокультурные нормы родного и иностранного языков, подчеркивая их сходства и различия, при обучении студентов реализации межкультурной коммуникации;
- г) обозначено определение «педагогических условий» и выявлено то, как в педагогической литературе обобщают и конкретизируют разные группы условий, которые систематизированы по разным признакам;
- д) выделены педагогические условия обучения студентов нелингвистических факультетов реализации межкультурной коммуникации.

1. **Андреев В. И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. **Гальскова Н. Д.** Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 4–10.
3. **Головлева Е. Л.** Основы межкультурной коммуникации: учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 224 с.
4. **Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П.** Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
5. **Зверева М. В.** О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29–32.
6. **Игнатова Е. В.** Межкультурное взаимодействие в процессе чтения и интерпретации текста литературного произведения на иностранном языке // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 2. – С. 10–13.
7. **Ипполитова, Н. В., Стерхова Н. С.** Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. – 2012 – № 1. – С. 8–14.
8. **Королёва Д. Б.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте педагогики совместной деятельности: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. – Томск – Лион, 2018. – 143 с.
9. **Муратов А. Ю.** Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. – Барнаул, 2005. – 213 с.
10. **Плужник И. Л.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис.... д – ра пед. наук: 13.00.01. – Тюмень, 2003. – 335 с.
11. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для высш. учеб. заведений по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-



Литература

Минасова. – М.: Издательство Московского университета, 2008. – 350 с.

12. **Crozet C., Liddicoat A. J., Bianco J. Lo.** Intercultural competence: from language policy to language education // Striving for the third place: intercultural competence through language education / ed. J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet. – Melbourne, 1999. – Pp. 1–20.
13. **Fitzgerald H.** What culture do we teach? // Striving for the third place: intercultural competence through language education / ed. J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet. – Melbourne, 1999. – Pp. 127–142.
14. **Witte A.** On the teachability and learnability of intercultural competence: developing facets of the «inter» // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations / ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. – Pp. 89–107.



**Сведения  
об авторе**

**Морозкина Любовь Геннадьевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С. П. Королёва.  
**E-mail:** [l\\_morozkina@mail.ru](mailto:l_morozkina@mail.ru)

# АУТЕНТИЧНЫЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНОСТИ



## Аннотация

Сейчас, когда наблюдается интерес к профессии учителя права и обществознания, школьникам старших классов школ с углубленным изучением английского языка предлагается материал для изучения исторического правового акта – Великой хартии вольностей. В данной статье рассматриваются исторические события и результаты подписания первого письменного документа в системе исторических и политических реалий средневековой Европы. Интеграция в рамках базового курса и профильного предмета «История» и «Английский язык» отражает один из векторов развития языкового образования и предполагает единство образовательной и воспитательной целей обучения.



## Abstract

## **AUTHENTIC HISTORICAL TEXT READING AS A BASIS FOR TEACHING A SPECIALTY**

Now that there is an interest in the profession of a teacher of law and social studies, material is offered for studying the historic legal act of the Magna Carta for high school students of schools with advanced study of the English language. This article presents the historic events and the results of signing the first written document in the system of historic and political realities of Medieval Europe. Integration within the framework of the basic studies and the principle subject 'History' and 'the English Language' reflects one of the vectors for the development of language education and implies the unity of the educational and upbringing goals of education.



## Ключевые слова

**Великая хартия вольностей, устройство средневековой Европы, влияние на международные акты, интегрированное обучение, чтение как средство обучения иностранному языку**



## Keywords

**the Magna Carta, structure of Medieval Europe, influence on international acts, integrated education, reading as a means of teaching a foreign language**

Интегрированный подход к обучению иностранному языку является условием формирования и развития разносторонней личности. Интеграция обучения – это процесс и результат неразрывно связанного единого целого в процессе обучения. Правильное установление межпредметных связей, умелое их использование необходимы для формирования гибкости ума учащихся, для активации процесса и усиления практической направленности. Интеграция обучения дает возможность связать в единую систему все знания и умения, получаемые на различных предметах, а также добыть новые знания в ходе осуществления этих связей.

Проблема формирования интегрированных курсов затрагивает и вопрос об учебно-методическом обеспечении. Возникает необходимость в создании специальных учебных пособий, задача которых состоит в обеспечении обучаемых полными знаниями по тому или иному интегрированному курсу иностранного языка. Работая с будущими юристами и учителями права и обществознания в МГПУ ИУиП (Московский городской педагогический университет институт управления и права), мы стараемся включить предмет иностранного языка в их профессиональное поле знаний, создавая таким образом интеграцию и реализуя межпредметные связи. Происходит так называемый сплав дисциплин: истории, права и иностранного языка на культурном фоне страны изучаемого языка.

Направления 40.03.01 (Юриспруденция) и 44.03.05 (Педагогическое образование с двумя профилями подготовки) – это те специальности, в которых не обойтись без основных навыков чтения. Чтение аутентичных научных статей входит в стандарт необходимых профессиональных компетенций как будущего юриста, так и будущего педагога.

В данной статье мы предлагаем работу с важным на наш взгляд материалом через чтение текстов. Мы также считаем, что необходимо подбирать материал для подачи таким образом, чтобы он вызывал интерес именно в профессиональном поле обучающегося. Для будущих историков – это тексты на историческую тематику, для экономистов – на экономическую и т.д. В связи с ростом интереса студентов к профессии учителя права и обществознания мы предлагаем рассмотреть разные приемы работы с текстом о важном историческом документе – Великой хартии вольностей.

Хартия вольностей – первый письменный договор между королем Иоанном I и аристократией в Англии, документ, бесспорно имеющий огромное значение для развития права в Европе и США, документ, основные тезисы которого вошли в Декларацию независимости США и Всеобщую декларацию прав человека, и влияние на право которого не может быть недооценено юристами в любой отрасли права, равно как и историками.

Интересным моментом является также тот факт, что при составлении программы для наших студентов (МГПУ ИУиП) мы не могли проигнорировать междисциплинарный подход к формированию профессиональных компетенций будущих правоведов и учителей. Таким образом, после вводного курса «Государство и право зарубежных стран» ассоциативный ряд относительно разных хартии вольностей уже сформирован, и мы этот ряд используем уже на своем предмете. Мы также преследуем цель его расширить и дополнить новыми ассоциациями и ключевыми словами. Новизна данной специфики работы в данном случае заключается в интеграции таких дисциплин, как иностранный язык, история, право, история права, международная дипломатия. Такое интегрированное обучение имеет целый комплекс положительных последствий:

- расширяет кругозор обучающихся,
- способствует развитию их творческих способностей,
- повышает качество знаний,
- развивает интерес к предмету,
- формирует гибкость ума,
- способствует развитию научного стиля мышления обучающихся.

Представляем два разных текста по хартии вольностей, как для просмотрювого и ознакомительного, так и для изучающего чтения и методы работы

с ними. Для начальной коммуникации по данной теме используем просмотровое чтение первого текста, получаем общее представление о читаемом материале. В нашем случае оно направлено не только на представление о теме и фактах исторического события, но и на формирование ассоциативного ряда по данной теме, пройденной по другой дисциплине («Государство и право зарубежных стран»). Здесь крайне важна метапредметность, и наш опыт показывает, что, вспоминая пройденное в предыдущем семестре, студенты проявляют познавательную активность и заинтересованность. Мы намеренно включаем данную тему в учебный план второго семестра, дабы у студентов уже имелись базовые знания древнего и средневекового права зарубежных стран.

Непосредственно перед чтением первого текста предлагаем мини-задание Fact File, помогая студентам вспомнить основные тезисы данного исторического события.

**Put in the words:** *King John, the Magna Carta, civil war, heavy taxes, significant, property, law, rights*

\_\_\_\_\_ signed \_\_\_\_\_ under threat of \_\_\_\_\_ in 1215. This document has played a \_\_\_\_\_ role in the development of \_\_\_\_\_. It provided \_\_\_\_\_ to own and to inherit \_\_\_\_\_ and it also protected people from \_\_\_\_\_.

### TEXT I

*The Magna Carta, or 'Great Charter', was arguably the most significant early influence on the extensive historical process that led to the rule of constitutional law today in the English-speaking world.*

*In 1215, after King John of England had been governed, his subjects forced him to sign the Magna Carta, which enumerates what later came to be thought of as human rights. Among them was the right of the church to be free from governmental interference, the rights of all free citizens to own and inherit property and to be protected from excessive taxes. It established the right of widows who owned property to choose not to remarry, and established principles of due process and equality before the law. It also contained provisions forbidding bribery and official misconduct.*

*Widely viewed as one of the most important legal documents in the development of modern democracy, the Magna Carta was a crucial turning point in the struggle to establish freedom.*

После просмотрового чтения первого текста мы предлагаем студентам ответить на следующие вопросы.

- *During what historical period was the Magna Carta signed?*
- *What were the preconditions of the Magna Carta?*
- *Why is that very document so significant? What new law issues did it cover?*
- *Was it the first charter? Why didn't previous charters fit the arguing sides?*
- *Why was the church so interested in signing the Magna Carta?*
- *In what world famous and still-working documents did the Magna Carta echo its postulates?*

Далее мы продолжаем работать с данным текстом, но переходим уже от просмотрового к изучающему чтению. Студентам предлагается тот же текст, но для внимательного и более точного изучения. Для перевода предлагается выделить следующие ключевые слова и поработать с ними.

*Significant, extensive, influence, to violate, ancient laws, customs, to govern, to force, to enumerate, human rights, interference, a citizen, to inherit property, excessive taxes, a widow, to establish principles, due process, equality, to forbid bribery, misconduct, a crucial turning point, struggle/Значительный, обширный, влияние, нарушать, древние законы, обычаи, править/управлять, принуждать, причислять, права человека, вмешательство, гражданин, наследовать ответственность, чрезмерные налоги, вдова, учреждать принципы, надлежащая процедура, равенство, запрещать взяточничество, проступок, решающий поворотный момент, борьба.*

## Do the matching:

|            |                  |            |             |
|------------|------------------|------------|-------------|
| human      | turning point    | to forbid  | the country |
| to inherit | laws and customs | a crucial  | property    |
| excessive  | rights           | to violate | taxes       |
|            |                  | to govern  | bribery     |

**Fill in the gaps with the words:** *to violate, to govern, interference, equality, bribery, misconduct, crucial.*

1. Political \_\_\_\_\_ in state controlled production.
2. The prevention is the best tool for avoiding crime or \_\_\_\_\_.
3. This is a \_\_\_\_\_ year in the international effort to address climate change.
4. Sir, you are under arrest for \_\_\_\_\_.
5. There will be \_\_\_\_\_ of status, \_\_\_\_\_ of opportunity and \_\_\_\_\_ before the law.
6. International law means laws that \_\_\_\_\_ the relations between States.
7. We strongly oppose those who may \_\_\_\_\_ this natural rule.

На этапе контроля по прочитанному и для закрепления лексики мы предлагаем такие методы как:

- сократить текст, оставить только тезисы;
- рассказать историю подписания от лица баронов/короля;
- расширить текст (с использованием индивидуальных средств для получения информации, например – добавьте пункты хартии/детали заключения/сколько еще изменений претерпел сей документ и т.д.).

При работе со вторым, более детализированном текстом, мы ориентируемся уже на ознакомительное чтение. При обучении данному виду чтения необходимо научиться обходить незнакомые слова и не прерывать чтение, развивать умение догадываться о значении ключевых слов из контекста. Необходимо также помнить, что в данном случае нет необходимости фокусировать внимание на грамматических структурах текста и анализировать их, а важно умение извлечь верную информацию, в нашем тексте – историческую, составить более детальное представление об определенной исторической ситуации, вычленив причины подписания документа, основные ошибки сторон конфликта, обосновать поведение главных действующих лиц и тем самым – развить аналитические способности. Мы намеренно даем сложный и лексически тяжелый текст, так как уровень подготовки наших будущих педагогов позволяет подачу такого материала. Также считаем это целесообразно, так как работая со сложными текстами, используя современные технологии и индивидуальные средства получения информации, мы ставим одной из задач избавить обучающихся от страха перед прочтением и пониманием сложной научно-публицистической работы на иностранном языке.

На этапе чтения студентам предлагается подобрать заголовки к каждому параграфу, исключив один лишний заголовок. Опыт показывает, что с данным видом работы обучающиеся справляются отлично, лишний заголовок обя-

## TEXT II

## 1. Match the paragraphs with the headings.

- Historic pre-requisites of the Great Charter.
- John's political misdeeds while being King.
- Baronial and church uprisings against the King.
- Signing and reissuing the Magna Carta?
- The execution of the King.
- The benefits of the Great Charter.

---

John was not the first English king to grant **concessions** to his citizens in the form of a charter, though he was the first one to do so under threat of civil war. Upon taking the throne in 1100, Henry I had issued a Coronation Charter in which he promised to limit taxation and confiscation of church revenues, among other abuses of power. But he went on to ignore these **precepts**, and the barons lacked the power to enforce them. They later gained more **leverage** to fund the **Crusades** and pay **a ransom** for John's brother and predecessor, Richard I (known as Richard the Lionheart), who was taken prisoner by Emperor Henry VI of Germany during the Third Crusade.

---

In 1199, when Richard died without leaving an heir, John was forced to **contend** with a rival for succession in the form of his nephew Arthur (the young son of John's deceased brother Geoffrey, Duke of Brittany). After a war with King Philip II of France, who supported Arthur, John was able to consolidate power. He immediately **angered** many former supporters with his cruel treatment of prisoners (including Arthur, who was probably murdered on John's orders). By 1206, John's renewed war with France which caused him to lose the **duchies** of Normandy and Anjou, among other territories.

---

A feud with Pope Innocent III, beginning in 1208, further damaged John's prestige, and he became the first English sovereign to suffer the punishment of **excommunication**. After another embarrassing military defeat by France in 1213, John attempted to refill his coffers – and rebuild his reputation – by demanding scutage (money paid **in lieu** of military service) from the barons who had not joined him on the battlefield. By this time, Stephen Langton, whom the pope had named as archbishop of Canterbury over John's initial opposition, was able to channel baronial unrest and put increasing pressure on the king for concessions.

---

With negotiations **stalled** early in 1215, civil war broke out, and the rebels – led by John's longtime **adversary** gained control of London. Forced into a corner, John yielded, and on June 15, 1215, he accepted the terms included in a document called the Articles of the Barons. Four days later, after further modifications, the king and the barons issued a formal version of the document, which would become known as the Magna Carta. Intended as a peace treaty, the charter failed in its goals, as civil war broke out within three months. After John's death in 1216, advisors to his nine-year-old son and successor, Henry III, reissued the Magna Carta with some of its most controversial clauses taken out, thus **averting** further conflict. The document was reissued again in 1217 and once again in 1225 (in return for a grant of taxation to the king). Each subsequent issue of the Magna Carta followed that 'final' 1225 version.

Written in Latin, the Magna Carta (or Great Charter) was effectively the first written constitution in European history. Of its 63 clauses, many concerned the various property rights of barons and other powerful citizens, suggesting the limited intentions of the framers. The benefits of the charter were for centuries reserved for only the elite classes, while the majority of English citizens still lacked a voice in government. In the 17th century, however, two defining acts of English legislation – the Petition of Right (1628) and the Habeas Corpus Act (1679) – referred to Clause 39, which states that 'no free man shall be...imprisoned or disseised [dispossessed] ... except by the lawful judgment of his peers or by the law of the land'. Clause 40 ('To no one will we sell, to no one will we deny or delay right or justice') also had dramatic implications for future legal systems in Britain and America.

На послетекстовом (after-reading) этапе работы с данным материалом мы предлагаем нашим студентам ряд упражнений на контроль и понимание прочитанного.

- Какие вопросы рассматриваются в тексте?
- Поставьте несколько вопросов к тексту, адресуйте их своим одногруппникам.
- Закончите данные предложения:
  1. Henry I issued a Coronation Charter to \_\_\_\_\_.
  2. John I came to the throne as a result of \_\_\_\_\_.
  3. John Lackland lost his duchies of Normandy and Anjou because \_\_\_\_\_.
  4. King John created the system of taxation and demanded scutage from the barons for \_\_\_\_\_ in order to \_\_\_\_\_.
  5. The original Magna Carta was reissued in \_\_\_\_\_ and in \_\_\_\_\_ to take out controversial clauses.
  6. The main drawback of the Magna Carta was that it ....
  7. The ideas of the Great Charter echoed in/took roots in 2 basic legal documents: \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

## 2. Find the definitions:

- |                   |                                                                        |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------|
| concession –      | to struggle                                                            |
| precept –         | a general rule intended to regulate behavior or thought                |
| leverage –        | a thing that is granted in response to demands                         |
| crusade –         | a sum of money paid for the release of a captive                       |
| ransom –          | a campaign for political change                                        |
| to contend –      | to use to maximum advantage                                            |
| duchy –           | instead                                                                |
| excommunication – | an opponent                                                            |
| in lieu –         | the territory of a duke or a duchess                                   |
| to stall –        | official excluding smb from participation in the services of Christian |
| adversary –       | to stop running                                                        |
| to avert –        | to turn away                                                           |

## 3. Fill in the gaps with suitable facts from the text.

Upon taking the throne in 1100 \_\_\_\_\_ had issued a \_\_\_\_\_ in which he promised to limit taxation and confiscation of church revenues, among other abuses of power.

\_\_\_\_\_ was not the first English king to grant **concessions** to his citizens in the form of a charter, though he was the first one to do so under threat of civil war.

In 1199, when \_\_\_\_\_ died without leaving an heir, John was forced to **contend** with a rival for succession.

John's renewed war with \_\_\_\_\_ which caused him to lose the **duchies** of \_\_\_\_\_ and Anjou, among other territories.

Forced into a corner, John yielded, and on June 15, \_\_\_\_\_, he accepted the terms included in a document called the \_\_\_\_\_.

Of its ... clauses, many concerned the various property rights of barons and other powerful citizens, suggesting the limited intentions of the framers.

In the 17th century, two defining acts of English legislation – the \_\_\_\_\_ (1628) and the \_\_\_\_\_ (1679) also had dramatic implications for future legal systems in Britain and America.

После проведения урока по данной теме мы опросили студентов и выявили, что данная форма работы им интересна, так как ключевые моменты подписания хартии вольностей, предпосылки ее подписания и значение этого исторического документа собраны и структурированы в одном месте. Есть студенты, которые более детально хотят изучить данную тему, но их немного (20%). Остальные отметили, что недостающие пробелы в этой теме были заполнены, а также подчеркнули следующие важные моменты при работе с текстами по Великой хартии:

- получили чувство удовлетворения от того, что знали данную тему, а теперь считают себя в ней «мини-экспертами» (72%);
- познакомились с деталями, расширили и углубили понимание по данной теме (100%);
- погрузились в Англию XIII века и прочувствовали проблемы и культуру того времени (85%);
- склонны использовать данный материал на других предметах (50%);
- значительно расширили свой активный словарь в профессиональной сфере (100%);
- получили целостное представление о конкретной исторической эпохе (85%);
- испытали удовольствие от ролевой игры, представляя себя бароном/королем/представителем церкви (85%).

Говоря о проблеме формирования интегрированного обучения, следует учитывать следующее. Для того чтобы подготовить урок или курс, необходимо поставить в центр внимания три аспекта: предметно-содержательный, языковой и коммуникативный. Невыполнение одного из них делает интегрированное обучение невозможным. Мы постарались выполнить все три данных условия.

1. Предметно-содержательный аспект. Дали необходимую информацию по конкретной теме, структурировали факты, определили поле для неподготовленной речи обучаемых по данной теме.
2. Языковой аспект. Отобрали лексические единицы, необходимые и достаточные для выражения знаний по данной теме на английском языке.
3. Коммуникативный аспект. Использовали отобранные лексические единицы для решения коммуникативных задач, а именно: сообщить информацию, выразить свое мнение и т.д.

Как известно, традиционно в программе зафиксированы цели, содержание обучения, последовательность овладения и требования к уровню владения речевыми умениями. В соответствии с целеполагающей функцией программа интегрированного курса изучения иностранного языка должна, прежде всего, раскрыть цели, которые определяются современным заказом общества. В плане углубленного изучения интегрированного курса изучение иностранного языка предполагает:

1. усилить мотивацию к изучению иностранного языка за счет насыщения курса интересной информацией и включения обучаемых в практические дела с использованием иностранного языка;
2. сделать иноязычные знания, умения и навыки практически более прицельными, ориентированными на конкретные области применения;
3. обеспечить прочность этих знаний, навыков и умений на основе увеличения объема речевой практики, как в плане рецепции (в нашем случае через чтение), так и продукции (говорение).

Мы полагаем, что у нас получилось применить интегрированный подход к обучению чтению по специальности, мотивировать студентов к детальному изучению интересующих их профессиональных тем на английском языке, сформировать структурированный и четкий ассоциативный ряд по интересующей нас теме, выработать адекватные коммуникативные навыки, провести межпредметные связи, что в совокупности безусловно способствует повышению качества обучения.



## Литература

1. **Асмолов А. Г.** Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика, 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. **Зеня Л. Я.** О разработке интегрированного курса для углубленного изучения иностранного языка. // Иностранный язык в школе, 1991. – № 2. – С. 38–48.
3. **Саломатов К. И.** Проблема межпредметных связей в системе профессионально-направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности. // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка: Межвуз. сб. науч. тр. / ГПИ им. М. Горького. – Горький, 1983.
4. **Холостова Т. Д.** О некоторых принципах построения интегрированного курса «Иностранный язык и регионоведение». // Иностранный язык в школе. – 1996. – № 5. – С. 2–5.
5. **Сухаревская Е. Ю.** Технология интегрированного урока. – Ростов н/Д., Учитель, 2003. – 128 с.
6. **Ураева Г. В.** Концепция интегрированного курса лингвострановедения. – Казань: ТГГПУ, 2007.
7. URL: <https://www.britannica.com/topic/Magna-Carta> (дата обращения: 23.06.2022).
8. URL: <https://www.bl.uk/magna-carta> (дата обращения: 23.06.2022).



## Сведения об авторах

**Прохорова Мария Викторовна**, старший преподаватель кафедры англистики и международной коммуникации института иностранных языков, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет.  
**E-mail:** [sousekov@yandex.ru](mailto:sousekov@yandex.ru)

**Лебедева Мария Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры англистики и международной коммуникации института иностранных языков, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет.  
**E-mail:** [mswan@list.ru](mailto:mswan@list.ru)

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ



### Аннотация

Контекст изменений, влияющих на профессиональную деятельность учителя, задается новыми тенденциями в системе образования. В условиях модернизации образования школе необходим учитель, который способен творчески подойти к решению профессиональных задач, самостоятельно получить новые знания и применять их на практике в нестандартных и неопределенных ситуациях, способен внедрить свои экспериментальные разработки в учебный процесс. Все эти требования указывают на необходимость рассмотреть методическую грамотность современного учителя английского языка как важный компонент педагогической деятельности. Дано обоснование значимости совершенствования методической грамотности современного учителя на курсах повышения квалификации, описаны условия, необходимые для организации процесса совершенствования методической грамотности современного учителя.



### Abstract

### **IMPROVEMENT OF ENGLISH TEACHER'S METHODOLOGICAL LITERACY AT PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES**

Nowadays methodological literacy is considered to be the most important activity of a modern teacher, due to the changes in the system of education. According to these changes today the teacher should use advanced information technologies and introduce new pedagogical ideas into learning. The purpose of this paper is to highlight the significance of English teacher's methodological literacy improvement, to describe the conditions for its successful improvement.



### Ключевые слова

**методическая грамотность учителя, совершенствование методической грамотности учителя, профессиональная деятельность учителя, курсы повышения квалификации**



### Keywords

**methodological literacy of a teacher, improvement teacher's methodological literacy, teacher's activity, professional development courses**

Новые требования, предъявляемые к современному учителю, обусловлены, прежде всего, изменениями в системе образования и переосмыслением образовательных ориентиров. Эти изменения могут влиять на цели и содержание обучения иностранному языку, на виды педагогической деятельности учителя. Современной школе необходим учитель, способный творчески решать профессиональные задачи, умеющий самостоятельно черпать новые

знания и применять их в своей профессиональной деятельности в условиях неопределенности, обладающий навыками практического внедрения своих экспериментальных разработок в учебный процесс. Учителю необходимо обладать умением ориентироваться в различных технологиях и методиках, адекватно их оценивать и делать обоснованный выбор.

Очевидно, чтобы компетентно выполнять профессиональную деятельность, необходимо владеть определенными знаниями и умениями, которые в комплексе определяют методическую грамотность учителя.

Методическая грамотность позволяет учителю моделировать, проектировать и конструировать образовательный процесс в соответствии с современными достижениями педагогической науки и практики в условиях широкого круга вариативности педагогических ситуаций.

И. В. Сорокина в своей статье определяет методическую грамотность как способность учителя осуществлять преподавание в соответствии с основными научными достижениями методики обучения предмету [4; с. 115].

С. В. Тетина рассматривает методическую грамотность учителя как готовность выполнять профессиональную деятельность в соответствии с принятыми стандартами и нормами [5; с. 165].

В статье П. М. Алексеевой, Р. М. Шерайзиной методическая грамотность трактуется как «совокупность знаний, умений и навыков методического порядка, представляющая собой профессионально-необходимый комплекс достижений социального и личностно-значимого результата деятельности» [1; с. 113].

Теоретический анализ педагогической литературы позволил определить понятие «методическая грамотность» как совокупность профессиональных качеств учителя, проявляющихся в умении научно обосновывать, критически осмысливать используемые концепции, формы и методы обучения; в умении анализировать учебный процесс на предмет его эффективности, соответствия достигнутого результата планируемому; в умении анализировать результаты собственной деятельности и деятельности обучающихся.

Как отмечает Н. В. Кузьмина, в педагогической практике нередко встречаются учителя, которые, несмотря на глубокие знания преподаваемого предмета, не обладают методической грамотностью, либо не совершенствуют ее, вследствие чего не могут обучить своему предмету. Сегодня, с ускоряющимися темпами развития науки, техники и технологий, для полноценного осуществления педагогической деятельности учителю недостает единожды полученных знаний. В связи с этим приходит осознание того, что необходимо учиться в течение всей своей активной жизни.

Совершенствование методической грамотности современного учителя английского языка – это целенаправленный, содержательно насыщенный процесс овладения методическими способами, приемами и технологиями, обеспечивающий эффективное и качественное решение профессиональных задач. Процесс этого совершенствования может быть реализован в системе повышения квалификации работников образования.

Курсы повышения квалификации учителей способствуют обновлению профессиональных знаний, умений и навыков, представляются частью программы развития

образовательной системы. В современном мире вопросы повышения профессиональной квалификации учителей являются одними из важнейших в области системы образования. Рассматриваются различные подходы к реализации постоянного процесса обучения учителей с целью оказания консультационной помощи по вопросам как предметного совершенствования, так и знаний в области педагогики, психологии, новых информационных технологий и создания условий для их самостоятельной работы.

Изучение практики повышения квалификации специалистов показывает, что наиболее актуальными условиями совершенствования методической грамотности учителей, которые стимулируют профессиональное развитие преподавателей и отвечают их интересам, являются:

- создание креативной среды;
- побуждение к рефлексивной деятельности;
- использование инновационных технологий.

Креативная среда предоставляет возможность каждому учителю не только развить исходный творческий потенциал, но и пробуждает потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, помогает становлению у человека объективной самооценки, придает уверенности в собственных силах, развивает способности к саморефлексии. Создание креативной среды на курсах повышения квалификации реализуется путем использования в процессе обучения различных творческих задач открытого типа.

Важным показателем творческой личности учителя является ее способность к рефлексии, поэтому вторым условием эффективного совершенствования методической грамотности современного учителя английского языка становится побуждение к рефлексивной деятельности.

Рефлексия проявляется в умении учителя критически оценивать результат своей педагогической деятельности и деятельности обучающихся. Спецификой педагогической деятельности учителя является то, что каждый ее фрагмент предполагает принятие нестандартных решений. Несмотря на то что педагогические ситуации по своей сути схожи, действия учителя в них уникальны и неповторимы. Учителю следует оперативно и адекватно оценить поступки обучающихся, принять решения сразу, действовать продуктивно в меняющихся обстоятельствах, корректировать собственную деятельность, не имея времени на предварительное логическое размышление, лишь используя свой опыт, знания, эрудицию и интуицию. Педагогическая рефлексия способствует фиксации этой импровизации, корректировки и переосмыслению произошедшего, изъятию из опыта ценного, таким образом, изменяя отношение к себе и к своей профессиональной деятельности [3; с. 113].

Стремительное развитие системы образования диктует необходимость изменений в технологиях и методиках учебного процесса, поэтому следующим приоритетным условием совершенствования методической грамотности учителя английского языка является использование инновационных технологий в системе повышения квалификации.

Инновации – новые формы организации деятельности и управления, новые виды технологий, после применения которых, происходят значительные улучшения эффективности, качества деятельности.

Инновационная педагогическая технология рассматривается как особенная организация деятельности и мышления, которая направлена на внедрение

нововведений в образовательное пространство с целью повышения эффективности или как процесс усвоения и распространения нового в образовании [2; 69].

В итоге, если рассматривать методическую грамотность как способность учителя к рефлексии, умению критически оценивать и переосмысливать свою деятельность, умению анализировать используемые технологии, методы и приемы обучения с точки зрения их эффективности, то выдвинутые условия, реализуемые на курсах повышения квалификации, способствуют совершенствованию методической грамотности современного учителя английского языка.



### Литература

1. **Алексеева П. М., Шерайзина Р. М.** Методическая деятельность учителя: сущностные характеристики и категории // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – №93. – С. 112–114.
2. **Барышева Т. А.** Теоретические и методические аспекты проектирования электронно-коммуникативных технологий как средства развития креативных свойств личности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2004. – №9. – С. 68–76.
3. **Рябышева Е. Н.** Рефлексия как фактор развития личности // Территория науки. – 2012. – №2. – С. 112–115.
4. **Сорокина И. В.** Методическая компетенция учителя как условие его профессионализма и мастерства // Самарский научный вестник. – 2014. – №4 (9). – С. 114–116.
5. **Тетина С. В.** Методическая грамотность как часть профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Научно-теоретический журнал Современная Школа. – 2016. – №3 (28). – С. 164–168.



### Сведения об авторах

**Татаринцева Юлия Алексеевна**, учитель английского языка, МБОУ Школа № 63, г. Самара.

**E-mail:** [tatarintseva85@mail.ru](mailto:tatarintseva85@mail.ru)

**Гафиятова Эльзара Васильевна**, доктор филол. наук, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) Федеральный университет.

**E-mail:** [rg-777@yandex.ru](mailto:rg-777@yandex.ru)

## ИТАЛО-АНГЛИЙСКАЯ ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛАДОИНТОНАЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ



### Аннотация

В статье представлена методическая разработка системы тренировочных упражнений на основе использования ладоинтонационных связей в обучении правильной английской интонации носителей итальянского языка. В работе сопоставлены произносительные нормы и интонационные системы итальянского и английского языков, обозначены признаки интонационной интерференции у носителей итальянского языка в реализации английских диалогических текстов, предложена классификация речевых актов с точки зрения интонационного оформления.



### Abstract

### **ITALO-ENGLISH PHONETIC INTERFERENCE: THE USE OF LADOINTONAL CONNECTIONS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEECH**

The article presents a methodological system of training exercises based on the function of degrees in music and speech intonation in teaching the accuracy of English intonation production of Italian speakers. The methodological convergence of speech and musical intonations has deep and specific reasons for interaction, due to the unified sound nature in speech and music. The paper focuses on the differences of the pronunciation patterns and intonation systems of Italian and English languages, the prosodic-learning interference of the Italian speaking learners, and proposes a classification of speech acts in terms of intonation.



### Ключевые слова

**интонационная интерференция, технология деятельностного подхода, критерии отбора, информационно-коммуникативные технологии, носители итальянского языка**



### Keywords

**intonation interference, the activity-based approach, selection criteria, information and communications technology, Italian native speakers**

Проблема овладения коммуникативно значимой речевой интонацией в оформлении английской речи остается центральной в процессе обучения.

На сегодняшний день можно сказать, что мы имеем дело с развитой, хорошо разработанной, регулярно практикуемой методологией обучения иностранной интонации, которая как объект исследования достаточно хорошо изучена. Однако практика показывает, что интонация одно из слабых мест в устной

речи обучающихся. Парадокс ситуации состоит в том, что, с одной стороны, существует тщательно выстроенная интонационная классификация, экспериментальные исследования анализы интонационных проб и ошибок, даже некоторые способы устранения их с помощью технических средств, а с другой — проблема интерференции, проблема обучения интонационной норме.

Просматривается общая проблематика, связанная с координацией слуха и воспроизведением, с интонированием в широком смысле слова. Это послужило причиной обращения к той области научного знания, где интонация и проблема интонационного слуха является центральной, где явления эти подвергались тщательному и многоаспектному изучению. Речь идет о музыковедческих исследованиях интонации. На первый взгляд, возникает сомнение в правомочности подобного обращения, ведь музыкальная интонация — явление абсолютно иной природы, чем интонация речевая. В нашем случае предполагалось не обращение к систематическим методикам музыкознания, но конкретный аспект — проблема внутреннего интонирования. Контакты таких наук, как лингвистика и музыкознание — перспективны и очевидны. Их методологическое сближение возможно, благодаря единой звуковой природе речи и музыки. Человек созидает звуковое пространство дважды, как речевое и как музыкальное, по-разному комбинирует одни и те же параметры звука для создания речевого и музыкального сигналов. «Культура речи прежде всего связана с тем, как человек говорит, в какую звуковую форму облачает он тот смысл, который желает передать. Ведь распознавание и сегментация речевого потока происходит в течение долей секунды и еще до идентификации слов и структур, и далее — смысла высказывания» [12]. Автором предложен метод ладоинтонационных связей в качестве одного из вспомогательных средств при обучении иностранной интонации. Обоснование, развертывание ладоинтонационного метода на материале интонационных единиц английской речи в сопоставлении с эквивалентными музыкальными явлениями и составляет цель данной работы. Причина обращения к итальянской аудитории обусловлена общей ситуацией в обучении английскому языку в Италии. Согласно данным EF Education, опубликованным в 2020 в издании «Индекс владения английским языком», Италия находится на 30-м месте, то есть на предпоследнем в Европе (на последнем находится Испания), несмотря на тот факт, что английский язык является обязательным в школьной программе с 6 до 16 лет. Согласно требованиям Министерства образования Италии, учащиеся должны обладать языковыми компетенциями на уровне B2 при завершении полного 13-летнего цикла общего и профессионально-технического образования. Профессор Маттео Сантиполо [20] отмечает, что до сих пор английский язык — слабое звено в школьной программе. Значимой для носителя итальянского языка является проблема интонационного оформления высказывания. В итальянском языке каждое слово получает свое ударение, наблюдается падение тона на последнем слове. Практика работы в языковых школах в Италии показывает, что интонация является слабым местом в устной речи обучающихся: нарушение английских интонационных рисунков и ритма, неправильное членение на синтагмы.

В итальянском языке (в отличие от английского) наблюдается меньшая контрастность интонационного центра, большая плавность и большее ритмическое постоянство интонационного контура [4; с. 90]. Из таблиц, составленных М.В. Володиной [4; с.90], становится очевидным, что в итальянском языке выделяют семь типов интонации. Интервальный шаг интонационной единицы (ИЕ) итальянского языка сравнительно небольшой в нисходящей и восходящей интонации по сравнению с восходящим и нисходящим тоном английской просодии. Поэтому основной из задач в обучении итальянского студента

английской интонации является увеличение внутриядерного интервального шага однонаправленных тонов во избежание языкового интонационного транспонирования L1 в L2.

Для итальянского студента реализация речевых актов (РА) на английском языке, таких как утверждение, специальные вопросы, восклицания с характерной нисходящей интонацией в сочетании с высокой шкалой, становится возможной только при использовании определенного алгоритма методических действий из-за отсутствия широкого интервального шага в родном языке. Игнорирование особенностей родного языка при обучении иностранной речи приводит к нарушению коммуникации и негативному восприятию англоязычным собеседником своего итальянского речевого партнера. Рассматриваемой нами ИЕ свойственна функция завершенности и определенности, а также доминантная эмоционально-оценочная коннотация «заинтересованность» в реализации РА.

### **МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ ИНТОНАЦИОННЫХ ТИПОВ**

Результаты тестирования, проведенного среди нескольких групп auditors (носителей различных языков), показывают, что именно при аудировании происходит включение (чаще всего на интуитивном уровне) интонационных моделей во взаимообусловленную систему, которая существует в диалектическом единстве противоположностей. «У индивида, постоянно соприкасающегося с тем или иным языком, складывается определенная система квалификаций его элементов и связей. Эти квалификации интуитивны и переходят в область сознания с помощью соответствующего учебника» [2; с. 111]. Микросистема отношений возникает на основе различий, в которой элементы воспринимаются и квалифицируются в парных оппозициях, получая друг через друга такие значения как: узкий/широкий (малый/большой), нисходящий/восходящий, завершенность/незавершенность, степень громкости — при наличии хотя бы двух градаций. Речь идет о том, что Ю. М. Лотман назвал реляционным значением, когда элементы получают свои функции участников семантических процессов только посредством отношений с другим, им подобным [8]. Это является основанием рассматривать ИЕ в виде особой микросистемы отношений, в которой каждый из элементов функционально определен. Отмеченное явление — динамизм внутренней структуры ИЕ — имеет всеобщий характер, и в музыкознании является объектом систематических исследований.

### **РЕЧЕВАЯ ИНТОНАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЛАДА**

Своеобразие микроструктуры ИЕ заключается во внутренней логике связей, зависимостей элементов (логике тяготения) и определяется закономерностью преодолеваемого нарушения. Осознание данной системы сопряженных контрастов возможно лишь при опоре на определенный интонационный словарь, своеобразный генетический код, сформированный человечеством на протяжении своего исторического развития. Более отчетливо система отношений и взаимодействий выкристаллизовалась в музыкальном языке и представлена в нем категорией лада. Лад — неотъемлемое, обязательное свойство музыкального мышления.

Главный орган, устанавливающий статическое и динамическое равновесие, находится в нашем слуховом аппарате. «Человек во всей своей сложной жизни стремится создать различные системы устойчивости и неустойчивости. Всемирное тяготение — это явление, с которым постоянно, сознательно или бессознательно, сталкивается человек...» [14; 49].

## **МОДЕЛЬ ЛАДОИНТОНАЦИОННЫХ СООТВЕТСТВИЙ**

Гипотетически говоря о наличии в речевой интонации прообраза ладовых тяготений, мы предлагаем модель экстраполяции ладовых соответствий на интонационную систему английской разговорной речи. Исходя из экспериментальных данных [7; с. 23], расположим интонационные реализации простых тонов (LF, HF, LR, HR) относительно главной опоры — камертона и найдем ладовые соответствия в устоявшейся, исторически сложившейся музыкально-звуковой системе (мажор/минор), которой свойственна функциональная закреплённость элементов по отношению к главному устою — тонике (Т).

Из приведенной условной схемы (схема 1) очевидно, что зона [6; с. 20] низкой реализации нисходящего тона соответствует музыкальной интонационной модели III–V–I, зона низкого варианта восходящего тона I–IV. Высокие реализации нисходящего и восходящего тонов можно представить условно (из-за отсутствия данных по полутоновой шкале). Высокому нисходящему тону соответствует музыкально-интонационный оборот VI–I, а высокому восходящему тону — III/V–I–I. Направленность (тяготение) нисходящих тонов в область тонической функции влияет на степень их устойчивости, завершенности и «способствует торможению движения». Свойственные низкой реализации субъективно-модального значения «незаинтересованности» реализуются благодаря близости тонике и, следовательно, повышенной напряженности тяготения, а присущие высокой реализации значения «заинтересованности» — благодаря удаленности от тонике и в связи с этим ослаблением сопряженности тяготений (тяготение в Т опосредованно через V ступень в музыкальной системе).

В восходящих тонах реализуются центробежные силы. Тенденция удаления от главного устоя в зону неустойчивости влияет на вопросительный, незавершенный, неопределенный характер интонационных реализаций данного типа.

Таким образом, очевидна зависимость коннотации, степени определенности, завершенности интонационных типов от близости или удаленности главного опорного тона. С возрастанием влияния центростремительных сил, увеличение тяготений в тонику в логико-модальном плане происходит усиление завершенности, определенности, категоричности, а в субъектно-модальном плане — модуляция в область значений отрицательной коннотации («незаинтересованно», «раздраженно»). И, наоборот, возрастание роли центробежных сил в зону неустойчивости способствует росту напряженности, вопросительности. Причем степень напряженной вопросительности зависит от близости как от близости главной опоры, так и от направленности восходящего тона (в зону неустойчивых или тонических функций).

Особенности двух типов интонирования определяют специфику речевого и музыкального слуха. В речевой интонации существенна оценка интонационного контура: важна лишь форма кривой, а не качественно определенная величина интервала. В музыкальной интонации важно осознанное воспроизведение постоянных, закрепившихся в практике высотных соотношений тонов (интервалов), которые взаимно сопряжены на основе определенной системы функционально-логических отношений и связей. Благодаря этому музыкальная интонация отличается от речевой — она более развита и обладает неизмеримо большими выразительными возможностями.

Поскольку в основе микроструктуры — преодоление нарушений устойчивости, контраст и тяга к разрешению, то краеугольным камнем предлагаемой целостной системы упражнений по воспитанию интонационного слуха будет

развитие навыков ладоинтонационного мышления. Нами разработана система тренировочных упражнений на основе английского песенного материала с постепенным усвоением мелодических и речевых интонационных единиц. Система тренировочных упражнений установлена согласно шкале, принятой в развитии внутреннего интонационного слуха в музыковедении.

Необходимо отметить важность использования ручных знаков при усвоении интонационных единиц. Именно они являются ключами нашей визуально-кинестетической памяти. Предлагаются восемь тренировочных моделей (схема 2).

Модели 1, 2, 3: происходит усвоение устоя с включением VI ступени: «Rain, rain go away», «London Bridge», «Hot cross buns», «Here you are. Thank you». Модель 4: закрепляет вопросно-ответные интонации: «Are you hungry? – Yes, I am». «Little bird, can you fly? – Yes, I can». Модели 5 и 6: плавное движение с включением неустойчивых ступеней, устремленных в зону устойчивости. «Twinkle, twinkle star» и «Opens hut them». Модели 7 и 8: закрепление верхней тоники происходит на материале «Hokey Pokey», «Scotland's Burning», «A sailor went to sea», «Over the deep blue sea», «Row, row, row, your boat».

Речевые модели. Одновременно с закреплением моделей 1–3 усваиваются нисходящие тоны. Идет работа над увеличением интервального шага речевой интонации. С моделями 4–6 усваивается противопоставление нисходящего тона восходящему низкой реализации. С моделями 7–8 закрепляется верхний вариант восходящего тона.

Итак, в основе предлагаемой системы обучения «правильной» интонации («интонационному букварю») лежит ладоинтонационное развитие внутреннего слуха на основе следующей триады: слышу – вижу – воспроизвожу (пропеваю или произношу). Усвоение речевых интонаций на английском музыкальном материале позволяет снять языковой барьер, интенсифицировать процесс обучения, сделать его активным и запоминающимся.

1. **Аминов Н. А., Дубовой С. Н.** Исследование фонематической категоризации как базового уровня лингвистических способностей // Вопросы психолингвистики. № 2. – 2013. – С. 208–221.
2. **Арановский М. Г.** Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – 336 с.
3. **Асафьев Б. А.** Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
4. **Володина М. В.** Интонационные конструкции в русском и итальянском языках // Русский язык за рубежом. – 1981. – № 6. – С. 87–92.
5. **Володина М. В.** Анализ системы средств интонационных средств итальянского языка / Автореферат. – 1984. – 183 с.
6. **Волчек О. Д.** Значение доминирующей частоты речи и музыки / дис.... канд. психол. наук. – Л.: ЛГУ, 1986.
7. **Иванова Н. К., Горбачёва И. Ф.** К вопросу о вариативности интонационных единиц и методике обучения интонации // Норма и вариативность в германских языках. – Ярославль: Изд-во Ярославского гос. ун-та, 1989. – С. 20–24.
8. **Лотман Ю. М.** Лекции по структурной поэтике. – Тарту, 1964.
9. Музыкальный энциклопедический словарь / Под ред. Ю. В. Келдыша. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
10. **Назайкинский Е. В.** О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
11. **Напреев Б.** К вопросу об интонации // Вопросы музыкознания: труды ГМПИ им. Гнесиных, вып. ХУІІІ. – М.: 1975. – 166 с.



**Литература**

12. Павловская И. Ю. Культура речи и дистанционное обучение произношению: «за» и «против» // Иностр. языки в школе. – № 6. – 2019. – С. 22–25.
13. Ручьевская Е. В. Функция музыкальной темы – Л.: 1977. – 160 с.
14. Тюлин Ю. Н. Краткий теоретический курс гармонии. – М.: Музыка, 1978. – 168 с.
15. Цвик П. С. Сравнительный анализ интонационных контуров «низкий восходящий тон» и «высокий восходящий тон» в английском языке (экспериментальное исследование). / дипломная работа. – ЛГУ, 1971.
16. Яворский Б. Статьи. Воспоминания. Переписка. – Т. 1. – М.: 1972. – 711 с.
17. Akmajian A. Linguistics: An Introduction to Language and Communication. – MIT Press, 1995. – 577 p.
18. Italian intonation: an overview and some questions. Mariapaola D'Imperio Laboratoire Parole et Langage, CNRS – Université de Provence, 2002.
19. Old Favorites for All Ages // Songs for learners of American English by compiler A. M. Malcoc. – USA, 1993. – 131 p.
20. Santipolo M. L'inglese nella scuola italiana: La questione negata della varietà-modello // Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo // A cura di Carlos A. Melero Rodríguez. – Pp. 177–192.
21. URL: <https://supersimple.com>



**Сведения  
об авторе**

**Монти (Дымша) Агнесса Стефановна**, учитель английского, итальянского языков и русского языка как иностранного, присяжный судебный переводчик. *The International Academy and Bilang Centre*, г. Бусто Арсицио (Италия) – Санкт-Петербург.  
**E-mail:** [agnessa.dymsha@gmail.com](mailto:agnessa.dymsha@gmail.com)

## СТЕРЕОТИПЫ, ЗАКРЕПЛЕННЫЕ В СЛОВАРЯХ



### Аннотация

В статье на основе некоторых словарных определений слова «женщина» в английском языке и сопровождающих их примеров описывается явление гендерной асимметрии и семантической дерогации. Ставится вопрос: служит ли язык средством закрепления гендерных стереотипов через языковое воспроизводство или просто отражает как часть культуры существующие в ней нежелательные явления?



### Abstract

### STEREOTYPES PERPETUATED BY DICTIONARIES

The article aims at describing gender asymmetry and semantic derogation using some dictionary entries for the word 'woman'. It raises the question: does language perpetuate gender stereotypes through their reproduction or as a culture's language or does it simply reflect undesirable aspects of that culture?



### Ключевые слова

**семантическая дерогация, негативная окраска, гендерные стереотипы, сексизм**



### Keywords

**semantic derogation, negative connotation, gender stereotypes, sexism**

Британская газета The Guardian два года назад опубликовала статью, в которой речь шла об открытом письме в адрес составителей оксфордских словарей английского языка [3]. В этом письме, приуроченном к Международному женскому дню и подписанном среди прочих руководителями партии Women's Equality и организации Women's Aid Federation of England, содержался призыв изменить предлагаемые в этих словарях «сексистские» толкования слова «женщина».

Например, в письме указывается, что в некоторых изданиях в качестве синонимов слова «женщина» приводятся такие слова, как «bitch» или «maid», а в качестве иллюстрации использования слова приводятся такие возмутительно унижительные фразы, как «God, woman. Will you just listen?» В то же время слово «man» определяется как «a person with the qualities associated with males, such as bravery, spirit, or toughness».

Возмущение авторов письма вполне оправдано. Выстраивание подобного синонимичного ряда справедливо следует считать «обесчеловечивающим»: «Bitch is not a synonym for woman». «Это всего лишь один печальный, хотя и чрезвычайно вредоносный, пример каждодневного проявления сексизма», пишут они, призывая Oxford University Press изменить соответствующие статьи в своих словарях английского языка как бумажных, так и электронных.

Судя по заголовку статьи, такое письмо стало не первым обращением к издательству с требованием внести изменения в словарные определения слова «woman».

Действительно, годом ранее была опубликована петиция, к тому времени собравшая более 30 тысяч подписей, положившая начало этому движению за изменение в текстах словарных статей [2]. К нему присоединились не только активные феминистки, но и лингвисты, что придает всему начинанию более весомое значение.

Необходимо учитывать, что Оксфордский словарь английского языка — безусловно авторитетный источник лингвистических сведений, к тому же один из самых популярных в мире. Да, в статье о слове «woman» такие синонимы, как «piece», «bit», «mare», «baggage» и «bitch», сопровождаются пометкой «derogatory» и «offensive», но слова «bint» и «wench» даются без каких-либо оговорок, на что и указывается в письме.

Одной из тех, кто подписал письмо, стала профессор языка и коммуникации Оксфордского университета Дебора Камерон. Автор нескольких книг о гендерных вопросах в языке, в том числе *The Myth of Mars and Venus*, она также считает, что подобные слова-синонимы лишь усиливают негативную коннотацию о слове «женщина», что очень опасно, так как язык формирует представление о женщинах и отношение к ним [8].

Можно ли в этом случае утверждать, что словарь создает негативный образ женщины как объекта сексуального интереса мужчины, во многом от него зависимо и бесправного? Или же он все-таки честно выполняет свою задачу и фиксирует существующие в языке явления такими, какие они есть? На оба этих вопроса можно ответить утвердительно. Составители словарей работают с живым языком, и нет ничего удивительного в том, что среди всего многообразия слов и выражений находятся откровенно грубые, сексистские и даже непристойные. Они попадают в словари, так как они часть языка и культуры. Другими словами, такие нежелательные и неприглядные явления, как сексизм, расизм, нетерпимость, неравенство, присутствуют в культуре, хотим мы этого или нет.

Но все же отбор слов осуществляется из огромной базы, и составителям, наверное, совсем не обязательно из всей массы слов, относящихся к семантическому полю «женщина», выбирать столь очевидно обидные и оскорбительные синонимы, как «petticoat», «biddu» или «filly». Кроме того, эти слова уже являются устаревшими, поэтому им необходимо сопровождение в виде соответствующих комментариев.

Интересно, что и петиция, и письмо не остались без ответа со стороны издательства. Как сообщил представитель издательства Oxford University Press, уже идет работа по пересмотру словарных статей с целью удаления из них тех определений и примеров, которые создают подобный негативный стереотип в отношении женщин.

Кстати, помимо требования об исключении из словарной статьи всех фраз и определений, дискриминирующих или унижающих женщин, в петиции также содержится и призыв увеличить размер самой статьи. Дело в том, что словарная статья, посвященная слову «woman», оказалась намного меньше и не такой подробной, чем та, которая описывает значения слова «man»: пять примеров против 25! По мнению автора петиции, это лишний раз показывает, что в центре внимания составителей словаря находится только то, что имеет отношение к мужчине, а не к женщине.

Надо признать, поборники прав женщин, в том числе и на лингвистическом фронте, не совсем правы. Действительно, в любом словаре английского

языка статья, описывающая значения слова «man», будет более объемной чем о слове «woman». И гендерная дискриминация здесь ни при чём. Дело в том, что слова «man» и «woman» не являются изначально абсолютно параллельными терминами. Значение слова «man» не ограничивается только определением человека мужского пола, это слово может выступать в качестве собирательного термина для обозначения человека или человечества в целом, например, «Man must change in a changing world». Именно поэтому слово «man» может выступать как универсальное слово, а слово «woman» — нет.

Возможно, «зацентрированность» английских словарей на мужской теме объясняется самой англоязычной культурой. Ведь все примеры и описания берутся не из вакуума, а из источников — статей или книг, созданными мужчинами, чаще всего образованными мужчинами из привилегированных классов. Так уж сложилось исторически, и этот дисбаланс в наполнении и содержании словарей отражает дисбаланс в истории и культуре англоязычного мира.

Андроцентризм присутствует и в гендерных отношениях, и в языке. Проблема сексизма определяется как создание «позитивных и негативных стереотипов о представителях разных полов» [5; с. 336]. Хотя в языковом плане сексизм может быть проявлен как к мужчинам, так и к женщинам, на практике, как отмечают многие исследователи, чаще всего негативные стереотипы и сексистский подтекст связаны со словами и фразами, описывающими женщин [1].

Конечно, ситуация с правами женщин и их ролью в жизни общества сегодня во многом изменилась к лучшему по сравнению с той, что была хотя бы 100 лет назад. Но даже в современном мире мы наблюдаем значительное преобладание мужчин на политической арене или в крупном бизнесе.

О том, что ситуация постепенно меняется, говорят и исследования, проведенные китайскими учеными на основе анализа текстов новостных сообщений газеты The New York Times о предвыборной президентской кампании 2008 года в США [4]. Как известно, основными соперниками тогда выступали Барак Обама и Хилари Клинтон. Сравнив репортажи о выступлениях этих двух политиков, авторы приходят к выводу о более критическом отношении к речам женщин-политиков, чем мужчин, что указывает на существование скрытого сексизма. В то же время, результаты анализа говорят о «большой работе СМИ по предотвращению гендерной дискриминации».

Возможно, эти положительные изменения в сфере СМИ вызваны тем фактом, что СМИ находятся на переднем плане любых процессов, протекающих в обществе. Журналисты всегда очень чутко и остро реагируют на запросы современности, на равенство полов, а значит, равное к ним отношение и беспристрастное освещение в прессе являются одними из самых обсуждаемых тем. Вполне ожидаемо, что именно в этой сфере положительные изменения отмечаются прежде всего.

Что касается придирчивого отношения к женщинам во власти, то это еще одно доказательство дисбаланса в оценке полов, который находит свое выражение и в языке. Женщин-политиков, например, принято описывать такими словами, как «harridan» или «iron lady». В Великобритании женщину, которая смогла достичь определенных высот в политической карьере, часто называют «headmistress» или «schoolteacher», что звучит некорректно, так как в этом случае подразумевается, что политика — не место для женщины, которая командовать может только детьми.

Властность, решительность и упорство будто не делают женщину привлекательной, о чем говорят уже упомянутые прозвища «harridan» и «iron lady». К тому же чаще всего так называют женщин немолодых и, по мнению тех, кто использует эти слова, непривлекательных. В этих словах объединены два стереотипа: власть и возраст женщинам не идут. Они становятся предметом насмешек и оскорблений.

Надо признать, что многое из того, что принято считать привлекательным и достойным для мужчины, абсолютно не подходит женщине. В качестве доказательства достаточно привести такой пример: «silver fox» и «cougar». Первое словосочетание говорит о физической привлекательности мужчины, а второе слово делает акцент на плотоядности и хищнических намерениях женщины. Но в обоих случаях имеются в виду совершенно одинаковые обстоятельства и возраст.

Таких примеров, действительно, немало. В словарях, например, можно найти такой пример употребления слова «bachelor»: «He is an eligible bachelor». Представить такую же фразу со словом «spinster» невозможно: ведь такая женщина вряд ли выйдет замуж. У этих слов совершенно разная коннотация, хотя они также описывают примерно одинаковые явления. Иногда, конечно, в словарях отмечается, что в отношении мужчины в возрасте слово «bachelor» может указывать на его нетрадиционную ориентацию, о которой он не желает говорить открыто, но все же по большей части оно, прежде всего, характеризует мужчину как человека свободного, живущего в свое удовольствие, и совсем не обязательно, что женитьба для него — дело маловероятное или невозможное. Акцент скорее делается на выборе самого мужчины.

Слово же «spinster» звучит как приговор. Еще в XIV веке оно обозначало просто женщину (реже мужчину), чьим ремеслом было изготовление пряжи. Позднее, в XVII веке, слово стало обозначать незамужнюю женщину и употреблялось в этом значении как юридический термин вплоть до 2005 года. В повседневном употреблении слово гораздо раньше стало ассоциироваться с одинокой женщиной в возрасте, которая обречена оставаться без мужа и на обочине жизни до конца своих дней. Хотя в современной жизни произошли значительные изменения как в отношении к таким женщинам в обществе, так и в их собственной самооценке, само слово не избавилось от негативной и оскорбительной окраски, что и отмечено в словарях.

История, казалось бы, равных по значению слов «bachelor» и «spinster» не является исключительной. Еще в 70-х гг. прошлого века исследователь М. Шульц использовала термин «семантическая дерогация» для описания довольно распространенного явления в английском языке: из пары изначально схожих по смыслу слов, где одно описывает мужчину, а другое — женщину, первое сохраняет свое значение, а второе становится менее статусным или приобретает негативную, а иногда и оскорбительную окраску [6].

Кроме пары «bachelor—spinster», можно вспомнить «master—mistress», «lord—lady», «sir—madam», «governor—governess» или «courtier—courtesan». Слово «mistress» серо дня «дергадировало» до «любовницы», «governess» — до «гувернантки». Слово «lady», хотя и может обозначать аристократку (upper-class ladies and working class women), в подавляющем большинстве случаев употребляется как вежливое обращение к любой женщине, и в этом смысле стало эвфемизмом. Похожая история произошла и с парой «sir — madam».

Печальнее судьба у слова «courtesan», оно быстро приобрело негативный смысл и стало дисфемизмом. Равно как и у слова «nymphet», которое

когда-то обозначало то же самое, что и слово «nymph» – красивую молодую девушку или женщину. Сегодня второе превратилось в эвфемизм «prostitute», а первое стало уничижительным для «sexually precious girl».

Семантическая дерогация предполагает уничижительность (пейорацию) и поляризацию значения, так как оба явления связаны с потерей нейтрального по окраске значения и приобретения словом негативной коннотации. Как показывают примеры, в парах «мужчина–женщина» этот процесс, как правило, наблюдается только для слов, обозначающих женщин (a male pirate (just a pirate) – a female pirate (an adulteress); the man in the street (just an ordinary man) – the woman in the street (can mean «a prostitute»).

Процесс дерогации значения можно наблюдать не только в словах, образующих пары по гендерному признаку, но и в некоторых самостоятельных лексических единицах. Со временем их значение приобрело негативный заряд, и связано это только с тем, что эти слова стали называть женщин. Например, как уже упоминалось, женщин в возрасте: «harridan», «jade» (a rude and immoral woman), «witch», «bag». Первые два слова – это названия лошадей, и такие метафоры для обозначения женщин совсем не редкость в английском языке. Мужчину обычно сравнивают со львом или волком, чтобы подчеркнуть его сильные, волевые качества, в то время как женщину можно сравнить с коровой, вороной или мышью, что звучит оскорбительно.

Некоторые слова, употребленные в отношении представителей разных полов, также демонстрируют изменение значения со знака плюс на минус, например, «tramp» или «professional». Такие прилагательные, как «bossy», «strident», «formidable» или «abrasive» чаще описывают женщин, а не мужчин. Более того, если они употреблены в отношении мужчины, то воспринимаются как оскорбление. Существует английская присказка: «If you want to insult a woman, call her a prostitute. If you want to insult a man, call him a woman». Всё, что ставит под сомнения мужественность мужчины, звучит оскорбительно: «sissy», «a big girl's blouse» (BBC: Boris Johnson called Jeremy Corbyn a «great big girl's blouse» in Parliament on Wednesday) или просто «girly». Мужчину сравнивают с занимающей более низкую ступень во всех отношениях женщиной, тем самым «лишая» его мужских качеств, что унижительно.

Как пишет профессор прикладной психологии Найоби Уэй, все эти стереотипы, основанные на представлениях о правильном или неправильном поведении представителей двух полов, являются культурным продуктом [7]. На самом деле, гендерные различия сильно преувеличены, и только с возрастом мы начинаем их «замечать». По мере взросления мальчики становятся менее эмоционально уязвимыми, потому что им говорят, что эмоциональная уязвимость – женское качество. В результате мужчина, выросший в культуре андроцентризма, менее склонен к проявлениям чувств или эмпатии, чем женщина: эти качества считаются женскими, а значит, невозможны для мужчины.

Словари – часть культуры, и если культурная традиция сводит универсальную человеческую субъективность к единой мужской норме, а женская субъективность трактуется как отклонение от нее, маргиналия, в языке появляется гендерная асимметрия, для которой характерна неравная представленность в языке лиц разного пола и ущербность образа женщины. Разделение языка на нормы мужского и женского основано на реальной социальной гендерной асимметрии, отражает ее, затем закрепляет через языковое воспроизводство. Такая культура, а вместе с ней и язык, прославляет мужские качества

и навязывает мужские ценности. Многие из слов, о которых идет речь, применяются как инструмент контроля, принуждения или умирения. Но в то же время они не менее значимый инструмент привлечения внимания и информирования общества о том, что принимаемые им на веру представления о мире иногда требуют более вдумчивого подхода и взвешенной оценки.



## Литература

1. **Fernández-Fontecha A., Jimenez-Catalan R. M.** Semantic derogation in animal metaphor: A contrastive-cognitive analysis of two male/female examples in English and Spanish. // Journal of Pragmatics. – 35 (5). – 2003. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/232396241\\_Semantic\\_derogation\\_in\\_animal\\_metaphor\\_A\\_contrastive-cognitive\\_analysis\\_of\\_two\\_malefemale\\_examples\\_in\\_English\\_and\\_Spanish](https://www.researchgate.net/publication/232396241_Semantic_derogation_in_animal_metaphor_A_contrastive-cognitive_analysis_of_two_malefemale_examples_in_English_and_Spanish) (дата обращения: 21.08.2021).
2. Change.org // Change Oxford Dictionary's Sexist Definition of 'Woman'. URL: <https://www.change.org/p/change-oxford-dictionary-s-sexist-definition-of-woman> (дата обращения: 12.06.2021).
3. **Flood A.** Fresh call for Oxford dictionaries to change 'sexist' definitions. // The Guardian. – March 3, 2020. – URL: <https://www.theguardian.com/books/2020/mar/03/fresh-call-for-oxford-dictionaries-to-change-sexist-definitions> (дата обращения: 22.08.2021).
4. **Haoyun D., Xiaodong X.** Sexism in News: A Comparative Study on the Portray of Female and Male Politicians in The New York Times // Open Journal of Modern Linguistics. – Vol. 4, No. 5. – December 24, 2014. – URL: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=52559> (дата обращения: 15.07.2021).
5. **Holmes J.** An Introduction to Sociolinguistics. // Longman, London and NY, 2013. – 489 p.
6. **Schultz M.** The Semantic Degradation of Woman // Language and Sex: Difference and Dominance. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1975. – Pp. 64–75.
7. **Way N.** Venus, Mars and Myth of Gender Stereotypes. – URL: <https://www.forbes.com/sites/forbeswomanfiles/2011/07/27/venus-mars-and-myth-of-gender-stereotypes/?sh=5c5bd40f7497> (дата обращения: 27.08.2021).
8. Words Used about Women // Word of Mouth // BBC Radio 4. – Released On: 28 Jul 2020. – URL: <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/m000l8pf> (дата обращения: 15.06.2021).



## Сведения об авторе

**Гришина Любовь Викторовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка факультета международных отношений и международного права Дипломатической академии МИД РФ, г. Москва.  
E-mail: [DAConfa@mail.ru](mailto:DAConfa@mail.ru)

## ЖЕНЩИНА В ЖИЗНИ И ПОЭЗИИ ДРЕВНИХ АНГЛОСАКСОВ. К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА



### Аннотация

Проблемы гендерных ролей в настоящее время стали одной из актуальных тем лингвистических, лингводидактических и межкультурных исследований. Исторический аспект гендерных отношений в англоязычном лингвокультурном сообществе не получил достаточного освещения в современных научных трудах и нуждается в дальнейшем изучении. Актуальность данной работы обусловлена потребностью в углублении основ межкультурной подготовки учителей иностранного языка. В статье установлены три ведущие сферы социальной активности англосаксонской женщины раннего Средневековья: женщина-правительница, женщина-воительница и женщина-просветительница. Представленный материал дает возможность исторического осмысления роли женщины в современном англосаксонском обществе.



### Abstract

### **THE ISSUE OF INTERCULTURAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: WOMAN IN THE LIFE AND POETRY OF THE ANCIENT ANGLO-SAXONS**

Gender roles have become one of the most topical issues in current linguistic, linguo-didactic and cross-cultural research. Nevertheless, the historical aspect of gender relations in the Anglo-Saxon society has been undervalued and requires a further exploration. The necessity of the research is predetermined by the need for a deeper and sustainable cross-cultural training of foreign language teachers. The paper embraces three salient social roles of the early medieval Anglo-Saxon woman: a ruler, a warrior, and an enlightener. The material of the paper provides school teachers with the opportunity to comprehend women's roles in contemporary Anglo-Saxon community against the historical background.



### Ключевые слова

**межкультурная подготовка, дискурс гендера,  
англосаксонская лингвокультура, лингво-когнитивная  
база, английская литература**



### Keywords

**intercultural training, gender discourse, Anglo-Saxon  
linguoculture, linguistic and cognitive base, English literature**

Последние десятилетия гендер как социальное явление и научная проблема оказывается в фокусе лингвистических исследований, практики обучения иностранному языку, составления школьных учебников и учительского труда в целом [3]. Современная профессиональная подготовка учителя иностранных языков принимает вызов не только

со стороны международной кооперации, но и межгосударственных конфликтов. Женщины-политики оказываются влиятельными фигурами, чьи публичные выступления определяют позицию слушающих в пространстве «мы—они» и активно формируют новое мировосприятие. На первый взгляд, роль, которую играют женщины в американских и британских властных структурах, есть продукт недавнего, современного развития мирового сообщества. Однако у этого явления древние корни, уходящие в глубину веков, подспудно питающие взгляды на женщину в англо-саксонском мире и связующие культурно-историческое прошлое и настоящее. Великобритания и США имеют общее древнегерманское прошлое.

Межкультурная парадигма обучения иностранному языку предполагает, что школьные учителя обладают знаниями не только относительно современных традиций англоговорящих стран, но и относительно исторических истоков многих мировоззренческих установок. Языковые, литературные и исторические сведения формируют как широкую гуманитарную эрудицию учителя, так и создают оперативный ресурс аналитической информации по социальным, культурным и политическим различиям, характерным для современного мирового сообщества, которые наследуются из глубины веков. От эффективного использования данного ресурса и результатов профессиональной деятельности учителя в целом «зависит будущее человеческой цивилизации» [1].

Для того чтобы понять исторические основы формирования гендерных отношений в англосаксонской лингвокультуре, «необходимо вырваться из пределов нынешнего мировосприятия и попытаться осознать иные взгляды на окружающий мир и место человека в нем» [6, с. 87]. Самые ранние сведения о древнегерманской женщине содержатся в труде древнеримского историка Корнелия Тацита *О происхождении и местоположении германцев* «De origine et situ Germanorum», также известного под названием *Germania* [4]. По описанию Тацита, древние германцы жили грабежами и войной, которые были основными источниками их пропитания и благоденствия, и по их представлениям, «потом добывать то, что может быть приобретено кровью, — леность и малодушие» [4, с. 350]. Женщины не только соответствовали этому общественному духу, но сохраняли и поддерживали его, поскольку именно они были способны вернуть в сражение обратившихся в бегство своих соплеменников. Женщины били себя в обнаженную грудь и умоляли бегущих с поля брани воинов «не обрекать их на плен», но пронзить их своими мечами. О том же писал Гай Юлий Цезарь в «Записках о галльской войне», повествуя об одном сражении между римлянами и германцами, когда навстречу испугавшимся соплеменникам — предателям, теснимым римлянами, вышли женщины, вооруженные мечами и секирами, и вступили в сражение как с беглецами, так и с их преследователями, сражая наповал и тех, и других. Не только бесстрашие определяло высокое положение женщины в древнегерманском обществе но их провидческий дар, нечто священное в их натуре, в которое верили остальные члены племени. Поэтому для древнегерманских воинов советы и прорицания женщин имели важное значение. Некоторых из них, например, прорицательницу Веледу, древние германцы причисляли к божественным существам.

Воинственный дух, храбрость и бесстрашие древнегерманских прародительниц наследуют англосаксонские женщины. Примером женщины-воительницы является Этельфлед — дочь короля Альфреда,

единственного в истории Англии, получившего имя Великий. Альфреда Великого нередко называют спасителем Англии, несмотря на то, что в период его правления Уэссекским королевством Англии как самостоятельного территориального и политического образования не было. Это он в конце IX века защитил северные границы своего королевства и не позволил норманнам, древним скандинавским племенам, поглотить англосаксонское население и тем самым «стереть» англосаксов из раз-  
вития Британского острова. В викторианскую эпоху короля Альфреда оценили как решительного защитника и покровителя английского языка, воспрепятствовавшего его размыванию в стихии древнескандинавских говоров. Этельфлед была старшей дочерью короля и, как пишут историки, самой образованной из его детей. Она продолжила дело отца, помогая своему брату, королю Эдварду Старшему сражаться против войск скандинавов и объединять остальные англосаксонские королевства вокруг Эссекса. После смерти своего мужа, короля Мерсии Этельреда, Этельфлед становится независимой правительницей Мерсии и не только расширяет границы Мерсии на север, восток и запад, но и приводит свои войска в Нортумбрию и Уэльс. Было бы, однако, заблуждением полагать, что англосаксонское общество Средневековья поощряло женщин на политическом поприще. В Уэссекском королевстве Этельфлед была скорее исключением, нежели правилом, поскольку двор и знать всегда опасались могущественных женщин у трона, препятствовали их возвышению и потому даже не называли королевами, но только «женами королей». Этельфлед не называют королевой, но награждают ее титулами *Myrcna hlæfdige* («хозяйка Мерсии») и *Domina Merciorum* («госпожа Мерсии»). В англосаксонском обществе раннего средневековья вдовы знатных людей занимали особое место, их почитали, а их имущественные права защищали законы. Этельфлед становится иконой королевской вдовы, ее фигура бесстрашной правительницы была настолько яркой, что, как утверждают исследователи, она стала прототипом «отважной Юдифи в одноименной анонимной поэме на библейскую тему» [2, с. 271]. Героиня библейской поэмы «Юдифь» — отважная вдова, бесстрашно идущая в логово врага, чтобы обеспечить победу своему народу в жестоком сражении. Тот факт, что поэма была написана в первой половине X века, говорит о том, что англосаксонское общество не утратило воспоминаний о славной хозяйке Мерсии и ее героических деяниях.

Двойственное отношение англосаксонского общества к женщине запечатлено в древнеанглийских поэтических произведениях. Вальхтеов в поэме «Беовульф», жена славного вождя Хродгара, предстает как властная кокольцевладелица и золотоносица. Владение кольцами — витыми браслетами или нашейными кольцами гривнами — ведущая характеристика англосаксонского конунга, это показатель его бесстрашия в захвате богатств у врага и его щедрости в кругу своих воинов. Вальхтеов сильна своей близостью к королю и тоже способна вознаграждать воинов за отвагу и преданность. Появление Вальхтеов в пиршественной зале и место возле вождя на пиру свидетельствуют о статусе жены короля, который хотя и не обозначен как *королева*. В поэме королевой не называют и Хюгд, жену короля гаутов, которая тоже наделяет воинов щедрыми дарами. Многовластной предстает Трюд, жена мерсийского короля Оффы, до замужества слывшая жестоким и непокорным нравом. В поэме «Беовульф» мы знакомимся с таким понятием, как *пряхи мира* — именно так называли знатных англосаксонских женщин, которых отдавали в жены во враждующее племя, чтобы замириться и прекратить

вражду. В «Беовульфе» пряхой мира становится Фреавару: Хродгар, убивший Фроду, вождя хадобардов, отдает свою дочь Фреавару замуж за Ингельда, сына Фроды, желая тем самым прекратить вражду племен [7, с. 144]. Высокая и жертвенная миссия выпадала на долю королевских дочерей, но она не всегда, как это видно из текста поэмы, была успешной — хадобарды так и не стали союзниками данов, а Ингельд замыслил поход против тестя.

В Средневековье женщины сплачивали и укрепляли англосаксонское общество не только благодаря своему знатному происхождению, близости к королю и двору, но благодаря своей образованности и стремлению просвещать народ, неся новую веру и демонстрируя мужественную приверженность христианской религии. Как известно, «в раннем Средневековье господствующей формой познания были религиозные верования» [5, с. 58]. Христианство приносит на Британский остров грамотность и одними из первых ею овладевают англосаксонские женщины. Поборницей христианского просвещения Англии стала нортумбрийская принцесса Хильда (614–680 гг.), принявшая крещение в 13 лет. Хильду крестили миссионеры из Рима, но духовное влияние на нее оказало учение ирландского монаха Айдана, который был епископом монастыря на острове Линдисфарн, который первым подвергся нападению древних скандинавов. По сохранившимся свидетельствам, она была образованной и просвещенной женщиной. Ее совета и поддержки искали многие люди — и знатные, и простолюдины. Знание Священного Писания, религиозная начитанность, упорство в достижении поставленных целей и, говоря современным языком, блестящие организаторские способности, позволили Хильде стать настоятельницей двойного монастыря Витби: мужчины и женщины жили отдельно в этом монастыре, но вместе присутствовали на богослужениях. Вряд ли можно считать случайным совпадением то обстоятельство, что первый письменный памятник на английском языке — «Гимн Кэдмона» — появился именно в монастыре Витби. Уважение к духовному и интеллектуальному наследию Св. Хильды нашло отражение в названии одного из колледжей Оксфордского университета — St. Hilda's College, основанного в 1893 году как учебное заведение для женщин.

С Оксфордским университетом связано имя другой святой — Фридесвиды. Фридесвида является небесной покровительницей Оксфордского университета. Даты ее жизни точно не установлены, предполагают, что она жила между 650 и 750 гг. Как и Св. Хильда, Св. Фридесвида основала двойной монастырь в местечке под названием Оксфорд. Исторических подтверждений ее деяний немного, но сохранилась легенда, по которой Фридесвида спасалась бегством от саксонского короля, вознамерившегося жениться на ней, в местных лесах. Сильное желание посвятить себя Богу помогло ей укрыться от преследователя — Бог ослепил короля. Зрение вернулось к нему только после того, как Фридесвида в ответ на его мольбу, простила короля. Так возникло представление о Фридесвиде — целительнице, врачующей немощных. По легенде, на том месте, где спряталась Фридесвида, забил целебный источник, получивший название *Treacle Well*. В средний период развития английского языка слово *treacle* означало «лечебный бальзам» (совр. «патока»). *Treacle Well* следует рассматривать как прецедентное явление, входящее в лингво-когнитивную базу носителей английского языка. В связи с этим замечанием любопытно отметить, что в культовой книге английской

литературы *Alice in Wonderland* участники «безумного чаепития» искусно обыгрывают слова *treacle* и *well*, демонстрируя знание как прямых значений этих слов, так и значение данного топонима в целом.

В далеком Средневековье в англосаксонском обществе женщины проявляли себя не только в быту, но становились хозяйками королевств, наследуя власть от своих супругов, выполняли роль *прых мира*, скрепляя мир внутри рода и между племенами, и просвещали свой народ, распространяя христианскую веру и обучая грамотности. Территориальное, духовное и религиозное единство нарождавшегося королевства Англии во многом создавалось и сохранялось англосаксонскими женщинами.

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ГЛОССАРИЙ**

*Альфред Великий / Alfred the Great* (849–899) — король Уэссекса (871–899), одного из англосаксонских королевств раннего Средневековья. Рекомендуемая проектная работа «Альфред Великий — защитник Англии и английского языка» / «Alfred the Great as the Saviour of England and the English Language».

*Вальхтеов / Wealhtheow* — персонаж англосаксонской поэмы «Беовульф», жена короля данов Хродгара. Рекомендуемая проектная работа «Женские персонажи в древнеанглийской поэме Беовульф» / «Female Characters in Anglo-Saxon Poem Beowulf».

*Ингельд / Ingeld* — сын короля хадобардов Фроды, убитого королем данов Хродгаром. Рекомендуемая проектная работа «Вожди и короли в англосаксонском обществе раннего средневековья» / «Anglo-Saxon Chieftains and Kings».

*Мерсия / Mercia* — англосаксонское королевство раннего средневековья. Соответствует нынешним центральным графствам Великобритании, регионы Уэст-Мидлендс и Ист-Мидлендс. Рекомендуемая проектная работа «Древние англосаксонские королевства» / «Ancient Anglo-Saxon Kingdoms».

*Нортумбрия / Northumbria* — англосаксонское королевство раннего Средневековья. Соответствует территории современных юго-восточной Шотландии и северо-восточной Англии. Рекомендуемая проектная работа «Древние англосаксонские королевства» / «Ancient Anglo-Saxon Kingdoms».

*Трюд / Tryd* — персонаж поэмы «Беовульф», жена короля Мерсии Оффы. Рекомендуемая проектная работа «Женские персонажи в древнеанглийской поэме Беовульф» / «Female Characters in Anglo-Saxon Poem Beowulf».

*Уэссекс / Wessex* — англосаксонское королевство раннего Средневековья. Его границы совпадают с территориями современных графств Гемпшир, Дорсет, Уилтшир, Сомерсет, южный Эйвон и Девон. Рекомендуемая проектная работа «Древние англосаксонские королевства» / «Ancient Anglo-Saxon Kingdoms».

*Фреавару / Freawaru* — персонаж поэмы «Беовульф», дочь короля данов Хродгара и Вальхтеов. Рекомендуемая проектная работа «Женские

персонажи в древнеанглийской поэме Беовульф» / «Female Characters in Anglo-Saxon Poem Beowulf».

*Фридесвида* / *Frideswide* (VII–VIII вв.) — основательница монастыря в Оксфорде, небесная покровительница Оксфордского университета. Рекомендуемая проектная работа «Выдающиеся англосаксонские женщины-просветительницы» / «Prominent Anglo-Saxon Female Enlighteners».

*Фрода/Froda* — персонаж поэмы «Беовульф», король хадобардов, убитый королем данов Хродгаром. Рекомендуемая проектная работа «Вожди и короли в англосаксонском обществе раннего Средневековья» / «Anglo-Saxon Chieftains and Kings».

*Хильда* / *Hilda* (614–680) — настоятельница двойного монастыря в Витби. Ее именем назван один из колледжей Оксфордского университета. Рекомендуемая проектная работа «Выдающиеся англосаксонские женщины-просветительницы» / «Prominent Anglo-Saxon Female Enlighteners».

*Хродгар* / *Hrothgar* — персонаж англосаксонской поэмы «Беовульф», король данов. Рекомендуемая проектная работа «Вожди и короли в англосаксонском обществе раннего Средневековья» / «Anglo-Saxon Chieftains and Kings».

*Хюгд* / *Hygd* — персонаж англосаксонской поэмы «Беовульф», жена короля гаутов Хигелака. Рекомендуемая проектная работа «Женские персонажи в древнеанглийской поэме Беовульф» / «Female Characters in Anglo-Saxon Poem Beowulf».

*Эдвард (Старший)* / *Edward* (872–924) — старший сын Альфреда Великого. Рекомендуемая проектная работа «Династия Альфреда Великого в истории Англии» / «The Dynasty of Alfred the Great in the History of England».

*Этельфлед* / *Ethelflaed* (869–918) — старшая дочь Альфреда Великого, супруга мерсийского правителя Этельреда, которую прозвали «хозяйка Мерсии». Рекомендуемая проектная работа «Выдающиеся англосаксонские женщины» / «Prominent Anglo-Saxon Women».

*Юдифь* / *Judith* — англосаксонская поэма X века, написанная на уэссекском диалекте древнеанглийского языка. Рекомендуемая проектная работа «Женщины в англосаксонских поэмах раннего Средневековья» / «Women in Anglo-Saxon Poetry of the Early Middle Ages».

*Treacle Well* — название источника в районе Камбрия, Англия, по преданию обладающего целебными свойствами. Рекомендуемая проектная работа «Treacle Well: место расположения, легенда, литературные упоминания» / «Treacle Well: Location, Legend, Literary Allusions».



## Литература

1. Барышников Н. В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как искусства // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 1–12.
2. Гвоздецкая Н. Ю. Англосаксонская история в лицах и конфликтах. // Иваново: Издательский центр «Юнона», 2001. – 303 с.
3. Заиченко Н. А., Савельева Е. А. Дискурс гендера в представлениях участников образовательных отношений в пространстве петербургской школы // Интеракция.

Интервью. Интерпретация. – 2020. – Т. 12. – №3. – С. 50–74. – DOI: <https://doi.org/10.19181/inter.2020.12.3.3> (дата обращения: 29.06.2022).

4. **Тацит Корнелий**. Сочинения в двух томах. // *Анналы. Малые произведения*. – Л., Наука, 1969. – Т. 1. – 444 с.
5. **Чупрына О. Г.** Семасиологическое исследование темпоральной лексики древнеанглийского языка – диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук // *Московский педагогический государственный университет*. – Москва, 2001. – 341 с.
6. **Чупрына О. Г.** Temporum orіпіо в древнем языке и сознании // *Вопросы языкознания*. – 1999. – №5. – С. 87–100.
7. **Чупрына О. Г.** SAEL И MAEL в концептосфере БЕОВУЛЬФА // *Атлантика. Записки по исторической поэтике*. Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1999. – С. 141–154.

**Чупрына Ольга Геннадьевна**, док. филол. наук, проф., профессор кафедры ан-  
глийской филологии ИИЯ МГПУ.  
**E-mail:** [ochupryna@yandex.ru](mailto:ochupryna@yandex.ru)

**Овсянникова Марина Анатольевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры ан-  
глийской филологии ИИЯ МГПУ.  
**E-mail:** [ovsyannikovama@mgpu.ru](mailto:ovsyannikovama@mgpu.ru)



**Сведения  
об авторах**

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ: ВЕКТОР НА ПРАКТИКУ

*Непрерывный профессиональный рост — это не только желание учителя, но и требование, предъявляемое к нему государством.*

С 1 марта 2022 года упростилась процедура государственной аккредитации для школ, колледжей и вузов. Теперь образовательным организациям для получения бессрочного права на осуществление образовательной деятельности достаточно пройти процедуру госаккредитации один раз. Но в дальнейшем Рособрнадзор проводит регулярный мониторинг<sup>1</sup> по ряду показателей. Один из важных критериев — доля педагогических работников, прошедших повышение квалификации по профилю преподаваемого предмета за последние три года. А в том, чтобы в начале профессиональной карьеры подтвердить соответствие занимаемой должности, а затем не просто подтвердить, но и повысить квалификационную категорию, безусловно, заинтересованы все учителя.

Существует достаточно много курсов повышения квалификации для преподавателей иностранных языков, но учителей часто не устраивает формализованный подход, и они ищут для себя более применимое на практике обучение. Руководитель Школы педагогического мастерства (ШПМ®)<sup>2</sup> образовательной компании RELOD, учитель высшей категории Юлия Ивановна Малинова уверена, что «закончилось время формализованных курсов ‘для галочки’, — в тренде практикоориентированные курсы, по сути, мастер-классы, созданные учителями-практиками. Наша Школа педагогического мастерства полностью соответствует этому запросу: у нас нет ни одного курса, который сводился бы к сухой теории».

### **ШКОЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА (ШПМ®) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПАНИИ RELOD<sup>3</sup>**

ШПМ® — это все, что необходимо педагогам английского языка образовательных организаций различных типов для совершенствования профессиональных компетенций и повышения квалификации. Полученные здесь знания и умения применимы как в основном, так и в дополнительном образовании.

#### **Преимущества Школы педагогического мастерства (ШПМ®):**

- **Качественно.** Образовательные продукты с высокой практической ценностью, основанные на авторских материалах опытных преподавателей и программах, прошедших профессиональную экспертизу.
- **Удобно.** Возможность прохождения обучения в режиме онлайн, доступ к материалам курса в любом месте и в любое время при наличии интернет-соединения.
- **Доступно.** Оптимальное соотношение цены и качества, гибкие варианты оплаты для физических и юридических лиц.
- **Официально.** Получение документа по итогам обучения, признающегося при аттестации образовательными организациями всех типов, в том числе государственными.
- **Информативно.** На курсах с онлайн-сопровождением есть возможность получить экспертную консультацию.

<sup>1</sup> Аккредитационный мониторинг является удаленным наблюдением за образовательной организацией, проводится один раз в три года с целью анализа качества образования и направления соответствующих рекомендаций. Данная процедура будет проходить удаленно, без взаимодействия с образовательной организацией.

<sup>2</sup> Лицензия на осуществление образовательной деятельности № 037489 от 17 мая 2016 г.

<sup>3</sup> <https://oxbridgeschool.ru/course/index.php?categoryid=3>

### Ресурсы ШПМ® для повышения квалификации.

- **Вебинары.** Актуальные и интересные вебинары доступны **в режиме live** (следите за анонсами на сайте [www.shop.relod.ru](http://www.shop.relod.ru), в группе «Образовательная компания RELOD» Вконтакте и в рассылках) и **в записи** на официальном YouTube канале «Компания RELOD».
- **Дистанционные тренинги** (от 4 ак. ч.) и **курсы повышения квалификации** (от 16 ак. ч.) на обучающей платформе [oxbridgeschool.ru](http://oxbridgeschool.ru), состоящие из следующих разделов.
  1. **Общая информация:** краткое описание тренинга или курса; глоссарий.
  2. **Лекционный материал**, представленный в видео- и текстовом форматах. По завершении каждой темы/части даны проверочные вопросы. Ответив на вопрос, вы получаете комментарий от системы. В случае неправильного ответа вы можете вернуться к материалу и ответить повторно.
  3. **Тесты с автоматической проверкой**, охватывающие весь изученный материал. Вы сможете увидеть, на какие вопросы был дан верный ответ, на какие — нет, и посмотреть правильные ответы.
  4. **Практические задания** (в тренингах длительностью от 12 ак. ч. и во всех курсах). Выполненное задание отправляется в виде текста или файла и затем оценивается экспертом по критериям, прилагаемым к заданию.
  5. **Дополнительные материалы**, доступные для скачивания.
  6. **Ссылки на рекомендуемые ресурсы.**
- **Марафоны ШПМ®** — это своеобразные «тизеры» курсов, где задача каждого лектора (автора курса) — сжато продемонстрировать потенциал своей темы и показать слушателям пользу, которую они извлекут в результате прохождения того или иного курса.

**Успешное прохождение тренинга или курса предполагает:** изучение лекционного материала и ответы на проверочные вопросы, выполнение практического задания/заданий на оценку «зачет» и прохождение итогового теста (с результатом не менее 60% правильных ответов).

Изначально Школа создавалась как очно-заочная, но в результате локдауна очные сессии пришлось отменить, и ШПМ® перешла на дистанционный формат. В последнее время все больше курсов проходит с онлайн-сопровождением экспертов. Например, так организованы курсы по подготовке к ГИА. «Мы не только разбираем задания в обновленном формате экзамена, но и обучаем слушателей курса экспертной проверке продуктивной части, то есть заданий без автопроверки. Преподаватели — эксперты ОГЭ и ЕГЭ — проводят практикумы с разбором конкретных кейсов. Подобная возможность доступна только учителям английского языка государственных школ, когда они обучаются на экспертов ГИА, например, в МЦКО (Московском центре качества образования). Но в целом, как показала практика, это направление малодоступно для большинства учителей, практически недоступно для преподавателей частных школ и репетиторов, и поэтому оно так востребовано у нас в ШПМ®».

В итоге дистанционная ШПМ®, не теряя в качестве, смогла расширить свою аудиторию и сегодня среди ее слушателей педагоги и репетиторы, обучающие английскому языку детей, подростков и взрослых буквально от Калининграда до Владивостока, — и отовсюду приходят положительные отзывы, например:

- о курсе «Технология подготовки школьников к ОГЭ по английскому языку»: *«Дистанционные курсы проходила впервые в таком режиме. Интересно и очень ответственно для самой себя. Данный курс для меня очень полезен. Понравился всесторонний охват рассматриваемых вопросов. Наглядно и доходчиво. От учебы получила большое удовольствие. Спасибо за Вашу*

- работу!»* (Лазарева Елена Леонидовна, г. Северодвинск, МБОУ СОШ № 30);
- о курсе «Подготовка к ЕГЭ по английскому языку: алгоритмы работы над заданиями разделов «Аудирование» и «Чтение», «Грамматика и лексика», «Говорение», «Письмо»: *«Спасибо за детальный разбор материала, доходчивость объяснений, эмоциональную и яркую подачу!»* (Гнездилова Лариса Борисовна, г. Кемерово, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева);
  - о тренинге «Говорение и письмо: формирование коммуникативных умений для свободного общения»: *«Много полезной информации, которую можно применить на практике. Тренинг собрал профессиональные понятия по заданной теме, на основе которых уже можно строить работу. Использовать буду все полученные знания»* (Балунова Мария Александровна, г. Обнинск, Центр иностранных языков EXPRESS).

## КЛАССИФИКАЦИЯ КУРСОВ И ТРЕНИНГОВ

Занятия и темы в рамках ШПМ® учитывают требования ФГОС, ГИА, а также требования, предъявляемые к программам обучения в рамках дополнительного языкового образования. Каждый преподаватель английского языка, заинтересованный в профессиональном развитии, найдет на платформе **oxbridgeschool.ru** именно тот материал, который ему наиболее интересен и актуален, благодаря большому разнообразию и удобной классификации курсов и тренингов ШПМ®.

Все ресурсы по методике обучения английскому языку поделены по возрастам: для обучения дошкольников; учащихся начальной школы; учащихся основной и средней школы; студентов вузов и взрослых.

В отдельной рубрике «Готовимся к ГИА» собраны курсы и тренинги для подготовки к экзаменам.

Тем, кому трудно определиться и нужна дополнительная информация о направлениях для своего дальнейшего профессионального роста и обновления преподавательских навыков, рекомендуем пройти специальный методический тест «RELOD English Language Teachers' Test».

**Примечание.** Оформить заказ и оплатить обучение можно непосредственно в карточке выбранного вами тренинга или курса на **oxbridgeschool.ru** или через интернет-магазин **shop.relod.ru** в каталоге услуг, раздел «Школа педагогического мастерства ШПМ® онлайн» (для физических лиц)<sup>4</sup>. Либо вы можете оформить заказ на юридическое лицо, заполнив Заявку для юридических лиц или обратившись по **тел. +7 (495) 787-17-74 (доб. 111 или 122)** или **e-mail: teacher@relod.ru**.

<sup>4</sup> <https://shop.relod.ru/catalog-services/1886/>



**Сведения  
об авторах**

**Малинова Юлия Ивановна**, преподаватель высшей квалификационной категории, руководитель Школы педагогического мастерства (ШПМ®) образовательной компании RELOD.

**E-mail: yulia.malinova@relod.ru**

**Боброва Татьяна Анатольевна**, старший редактор издательского отдела образовательной компании RELOD.

**E-mail: tatyana.bobrova@relod.ru**



# SELT

## ТЕСТИРОВАНИЕ SELT®

Standardized English Language Tests

Уникальная разработка RELOD для успеха  
ваших детей в изучении английского языка

### SELT® / eSELT® – независимый мониторинг качества владения английским языком



- для учеников 3–11-х классов
- подготовка к итоговой аттестации
- формат ЕГЭ
- соответствие ФГОС
- 9 уровней сложности (соотнесение с CEFR)
- очное и онлайн-прохождение
- более 15 лет на рынке языкового образования



Тесты SELT® получили  
положительную рецензию  
кафедры повышения  
квалификации по иностранным  
языкам филологического факультета  
СПбГУ, одобрены экспертным советом  
ФГАУ «ФИРО» по образованию  
и социализации детей, рекомендованы  
к использованию в системе общего  
образования для всех уровней.



Подробнее о тестировании: [selt.relod.ru](http://selt.relod.ru)  
+7 (495) 787-17-74, доб. 115

[relod.ru](http://relod.ru), [facebook.com/relodmsk](https://facebook.com/relodmsk), [vk.com/relodmsk](https://vk.com/relodmsk), [@relod\\_official](https://t.me/relod_official)



# 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**