

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

06 • 2022

# ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



ТЕМА НОМЕРА:  
МНОГОУРОВНЕВОЕ  
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



*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

**№06-2022**

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И.П. Твердохлебова

Ведущий редактор:

Е.А. Боброва

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

Корректор:

Н.О. Данилина

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 16.09.22

Формат 170 x 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж экз. 1000. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе».

Тел.: (495) 787-17-74 доб. 123

Сайт: [www.iyash.ru](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.**

Многоуровневость языкового образования  
в современных условиях.....

2

## ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

### Методика

**Сафонова В. В.**

Европейские перспективы в лингвокультурном обогащении  
современного многоуровневого языкового образования.....

6

**Жуковец Г. А.**

Использование цифровых технологий для организации  
формирующего и итогового оценивания.....

16

**Фетисова А. А.**

Проблемно-поисковые задания  
как средство формирования социолингвистической  
компетенции обучающихся.....

25

### Языкознание

**Афанасьева О. В., Баранова К. М.**

Усиление роли англицизмов  
в современном русском языке.....

30

### В порядке обсуждения

**Анзина Т. И., Седова Т. В., Стрижова Е. В.**

Компенсаторная роль первого иностранного языка  
в дисциплине «Иностранный язык второй».....

36

## ПРАКТИКА | ОПЫТ

### Из опыта школы

**Демина Д. А.**

Применение элементов дискурсивного анализа текста  
для формирования навыков диалогической устной речи  
у школьников.....

45

**Буланкина Н. Е., Харламова Н. В.**

Смысловое чтение на уроках иностранного языка  
как ценностная составляющая современного  
иноязычного образования: развивающий аспект.....

52

### Из опыта зарубежной школы

**Бердичевский А. Л.**

Развитие межкультурной компетенции  
в процессе смешанного обучения (Blended Learning).....

58

### Из опыта вуза

**Чупрына О. Г., Авгиненко А. Д.**

Формирование экологического сознания в англоязычных  
журналах. К вопросу экологической подготовки учителей  
английского языка.....

62

## ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

### Повышение квалификации

**Лавриков В. В., Карсанова З. К., Шошина Е. С.**

Образовательные результаты Московской  
электронной школы как инструмент планирования  
учебной деятельности школьников.....

68

**Федунова Е. А.**

Второй иностранный язык в современной школе:  
проблема профессиональной подготовки педагога  
(по итогам проведения курсов повышения квалификации).....

74

### В записную книжку учителя

**Кольчугина Н. С., Домбровская Т. Е.**

Приемы и способы стимулирования письменного  
высказывания на уроке испанского языка.....

80

## ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

### Обзоры и рецензии

**Коренев А. А.**

Международный научно-методический симпозиум:  
традиции Лемпертовских чтений — XXIV.....

88

**Буланкина Н. Е.**

Иностранные языки в ракурсе инженерного образования.....

95

## МНОГОУРОВНЕВОСТЬ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

### **ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!**

Начался новый, 2022/23 учебный год! Мы все полны ожиданий. Что он нам принесет? Какие изменения на федеральном и региональном уровнях в системе образования коснутся преподавания иностранных языков? Безусловно, работа по новым стандартам ФГОС третьего поколения уже идет, и от вовлеченности российских учителей и преподавателей в процесс обновления и актуализации рабочих программ и планов зависит успешность их воплощения, а следовательно, и общая результативность нашей работы по обучению и воспитанию школьной и вузовской молодежи.

Редакция журнала ИЯШ желает всему педагогическому сообществу учителей и преподавателей иностранных языков нашей страны успехов в работе, удовлетворения от положительной динамики и обучающего эффекта учебного процесса, сотрудничества и сотворчества на разных уровнях профессионального взаимодействия — от школьного методического объединения до национальных ассоциаций преподавателей иностранного языка!

Тематический фокус выпуска ИЯШ №6 — многоуровневость образования, которую мы предлагаем рассмотреть в разных смыслах. В первую очередь, пожалуй, многоуровневость затрагивает работу самого учителя, который в современных педагогических условиях трудится по крайней мере в трех сферах методической деятельности: конструировании образовательных учебных курсов, организации непосредственного коммуникативного взаимодействия в классе и обобщении результатов проведенной учебной деятельности. Многоуровневость также, конечно, имеет отношение к определению успешности достижения обучающимися уровней в изучении иностранного языка и методики оценивания качества их иноязычной подготовки.

Раздел «Теория|Методика» открывает статья профессора, доктора педагогических наук **В.В. Сафоновой**, в которой подробно описываются основные этапы и перспективы лингвокультурного обогащения современного языкового образования и раскрываются важные терминологические расхождения в определении некоторых концептуальных понятий в европейской и отечественной лингводидактике. Необходимо отметить, что Виктория Викторовна Сафонова обладает уникальным опытом непосредственного участия в широкомасштабном многолетнем общеевропейском лингводидактическом проекте, и в представляемой статье она дает глубокий теоретический анализ инновационных изменений в определении коммуникативно-когнитивных

уровней владения иностранным языком на основе вышедшей в этом году фундаментальной общеевропейской педагогической публикации "Enriching 21st century language education: the CEFR Companion volume in practice".

В разделе "Методика" предлагаем нашему читателю обратить внимание на статью, посвященную многоуровневости процесса обучения и образования через интеграцию современных цифровых технологий. В чем сконцентрирован их наиболее полезный эффект для целей организации формирующего и итогового оценивания? Чем вызвано позитивное или негативное влияние их использования на успеваемость и мотивацию учащихся? Полагаем, что позиция автора, учителя английского языка высшей категории **Г. А. Жуковец** (СШ №42, г. Петропавловск-Камчатский), считающей, что важно не просто наличие цифровых инструментов в классе, а их применение для раскрытия потенциала личности школьника в целом, окажется близкой многим учителям-практикам.

В статье **А. Л. Бердичевского** звучит предостережение против избыточного «цифрового оптимизма», подмены процесса цифровизации образования его «оцифровкой». Профессор отстаивает идею сочетания традиции и инновации через продвижение смешанного обучения — Blended Learning — на основе многоуровневой модели «межкультурного говорящего». Без четкого представления о функциональной направленности каждого из описываемых в статье уровней, а именно когнитивного, аффективного, коммуникативно-поведенческого, невозможна адекватная разработка системы упражнений для развития межкультурной компетенции студентов.

Опытном внедрения модели результативно-ориентированного планирования образовательного процесса на уровне основного общего образования делятся на страницах номера представители Московской электронной школы (**В. В. Лавриков, З. К. Карсанова, Е. С. Шошина**). Данная модель успешно интегрирована в электронный сервис поурочного планирования и может служить эффективным средством как предметной, так и метапредметной направленности деятельности учителя, обеспечивающим тесное взаимодействие между школой и семьей как участниками более широкого, чем обучение, процесса воспитания и формирования личности.

Понятие многоуровневости затрагивается не только в статьях, посвященных вопросам методики обучения, но и в публикациях наших авторов, которые, обладая талантом лингвистической наблюдательности, отмечают обогащение современного словарного запаса английского языка во времена пандемии (**А. А. Фетисова**) и разрушительное влияние англицизмов на культуру речи в русскоязычном социуме (**О. В. Афанасьева, К. М. Баранова**). Авторы предлагают интересные формы лингводидактической организации проблемно-поисковой деятельности учащихся на основе заданий социолингвистического характера.

В порядке обсуждения публикуем статью «Компенсаторная роль первого иностранного языка в дисциплине «Иностранный язык второй» авторского коллектива преподавателей Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова (**Т. И. Анзина, Т. В. Седова, Е. В. Стрижова**). Полагаем, что эта статья может вызвать широкую дискуссию своей неоднозначностью и актуальной задачей включения преподавания второго иностранного языка в процесс обучения. Приглашаем наших читателей поделиться своим опытом преподавания второго иностранного языка в условиях академического билингвизма.

Регламентирующие документы (Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования») закрепляют за вторым иностранным языком статус курса по выбору или факультативного занятия, но в некоторых регионах нашей страны сложились прочные традиции полиязыкового или многоязычного образования, поэтому вопрос профессиональной готовности учителей к преподаванию иностранного языка, как первого, так и второго, остается актуальным.

В разделе «Повышение квалификации» своим опытом продвижения идей многоязычия в образовательной среде, оказания научно-теоретической, методической, языковой, информационной и других форм поддержки профессионального развития или переподготовки делится **Е. А. Федунова**, доцент кафедры иноязычного образования НИПКиПРО, г. Новосибирск. А учителя испанского языка из ГБОУ Цифровая школа РАНХиГС **Н. С. Кольчугина** и **Т. Е. Домбровская**, анализируя актуальные тенденции в обучении наиболее сложному виду речевой деятельности вне языковой среды — письму и письменной речи, делятся опытом формирования универсальных учебных действий (как предметных, так и метапредметных) на примере использования заданий для творческого письма.

Опыт учебных развивающих стратегий в образовательной среде в соответствии с требованиями обновленного ФГОС НОО и ОО представлен на двух уровнях: региональном, через обучение школьников смысловому чтению на иностранном языке (**Н. Е. Буланкина, Н. В. Харламова**), и на уровне самого массового интеллектуального состязания учащихся — Всероссийской олимпиады школьников, через обучение старшеклассников элементам дискурсивного анализа текста для совершенствования умений иноязычной диалогической речи (**Д. А. Демина**).

Иностранный язык как учебный предмет обладает широкими возможностями воспитательного воздействия на обучающихся, что на примере создания условий для формирования их экологического сознания ярко демонстрирует в своей статье профессиональный тандем зрелого ученого и юного магистра филологии (**О. Г. Чупрына, А. Д. Авгиненко**).

В заключительной части выпуска ИЯШ №6 мы освещаем некоторые важные состоявшиеся и планируемые научно-методические события, затрагивающие приоритетные задачи в преподавании иностранных языков в эпоху диалога культур или в непростых ситуациях его отсутствия, а также актуальные проблемы подготовки учителя иностранного языка (**А. А. Корнев**), интеграции инженерного и гуманитарного образования (**Н. Е. Буланкина**), совершенствования методической грамотности и технологий обучения в эпоху цифры.

Старт нового 2022/23 учебного года отмечен несколькими знаменательными датами и событиями.

Славную дату 150-летия празднует старейшее высшее педагогическое учебное заведение нашей страны — Московский педагогический государственный университет. Поздравляем коллег и приглашаем наших читателей активно присоединиться к объявленным научно-практическим мероприятиям (MPSU150.science.conf@gmail.com).

Еще несколько интересных мероприятий состоятся этой осенью. По инициативе Новосибирского государственного педагогического университета

и при поддержке Фонда «Университет детства» в онлайн-формате пройдет международный конгресс «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации социальных практик». Национальная Ассоциация преподавателей английского языка (NATE-Russia) 6–8 октября откроет свою XXVII международную конференцию “We Teach – We Touch the Future!” в Ивановском государственном университете. Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием) «Непрерывное языковое образование на современном этапе: традиции и инновации», организуемая Инженерно-технологической академией ЮФУ, актуальна своей тематикой: обучение иностранным языкам в эпоху цифровизации, преемственность иноязычного образования в системе «дошкольное учреждение – школа – вуз».

В Казани под патронатом Минцифры России и WS Agency состоится четвертый отраслевой чемпионат по стандартам WorldSkills Russia в сфере информационных технологий DigitalSkills 2022, к участию в котором приглашаются как молодые учителя, так и студенты педагогических университетов и колледжей, а представители компании РЕЛОД впервые выступают экспертами – членами жюри этого престижного профессионального состязания.

Учредитель нашего журнала образовательная компания РЕЛОД в 2022/23 учебном году открывает XV юбилейный сезон международного конкурса «Единство в различии». Чтобы быть в курсе последних новостей и подробностей конкурса, приглашаем вас посетить обновленный сайт конкурса Unity in Diversity ([www.unity.relod.ru](http://www.unity.relod.ru)) или посмотреть информацию на канале Youtube (<https://youtu.be/D97zoPxKОНА>); желающие также могут подписаться на телеграм-канал образовательной компании РЕЛОД (<https://t.me/UnityinDiversityRelod>).

Журнал «ИЯШ» непременно будет более подробно освещать вышеназванные события и размещать информацию о них на своих страницах и на нашем сайте [www.iyash.ru](http://www.iyash.ru).

Желаем нашим читателям плодотворного и успешного 2022/23 учебного года на всех уровнях педагогической деятельности!

**Твердохлебова Ирина Петровна**, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского и иностранных языков Российского государственного геологоразведочного университета им. Серго Орджоникидзе.  
E-mail: [iyash@relod.ru](mailto:iyash@relod.ru)



**Сведения  
об авторе**

# ЕВРОПЕЙСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ОБОГАЩЕНИИ СОВРЕМЕННОГО МНОГОУРОВНЕВОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ



## Аннотация

В статье обсуждается значимость ряда лингводидактических результатов общеевропейского мегапроекта в 2016–2020 гг. по обновлению шкал дескрипторов для определения сформированности у обучающихся коммуникативно-когнитивного уровня владения ИЯ как инструментом межкультурной коммуникации в 4-х видах коммуникационной деятельности (рецепции, продукции, интеракции и медиации) которые были представлены в коллективной общеевропейской монографии «Enriching 21st Century Language Education The CEFR Companion volume in practice».



## Abstract

## EUROPEAN PERSPECTIVES IN LINGUISTIC AND CULTURAL ENRICHMENT OF MODERN MULTILEVEL LANGUAGE EDUCATION

The article discusses the significance of some lingua-didactic results of the pan-European project in 2016–2020 on updating the scales of descriptors in the CEFR for assessing students' communicative and cognitive level of foreign language proficiency in four modes of communication (perception, production, interaction and mediation) needed for intercultural communication, which were presented in the collective pan-European monograph 'Enriching 21st century language education: The CEFR Companion volume in practice'.



## Ключевые слова

лингводидактика, CEFR, деятельностный подход, медиация, плюрилингвизм



## Keywords

linguodidactics, CEFR, action-oriented approach, mediation, plurilingual approach

<sup>1</sup> В общеевропейских изданиях в сравнении с отечественными изданиями используется термин «компетенции» (communicative language competences), а не коммуникативная компетенция. Коммуникативная компетенция человека включает как вербальный, так и невербальный компонент. При введении термина «компетенции» в 20-м веке, речь шла лишь о вербальной компетенции на ИЯ.

Становление общеевропейского многоуровневого образования — сложный и длительный путь в общеевропейской лингводидактике и методической практике с 1964 по 2016 г. Процесс включает в себя введение таких понятий как:

- коммуникативные вербальные компетенции<sup>1</sup> на ИЯ [15; 10; 12] и детализация их составляющих [10; 13];
- уровень коммуникативного владения языком/компетенцией [15; 10];
- создание трехуровневой модели спецификации коммуникативного (вербального) владения иностранным языком [24; 25; 26], которая стимулировала развитие в дальнейшем достаточно гибкой шестиуровневой модели языкового образования и его оценивания (включая самооценивание) [13];

- выявление его социокультурного стержня [1; 2; 3; 7; 8; 24; 25; 26 и др.], коммуникативных основ обучения неродным языкам [12; 23];
- фокусирование внимания на необходимости интеграции коммуникативного подхода с деятельностным (action-oriented approach), плюрикультурным (pluricultural approach) и плюрилингвальным (plurilingual)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> В общеевропейской лингводидактике такие понятия, как «плюрилингвизм» и «плюрикультурализм» не рассматриваются как терминологические синонимы понятию «полилингвизм (мультилингвизм, многоязычие)» и «поликультурность/мультикультурность» [подробнее см. Council of Europe, 2022: 34–35].

Общеевропейское издание «*Enriching 21st century language education: The CEFR Companion volume in practice*» [14] по своему жанру напоминает коллективную монографию, но не является ею в полной мере, если исходить из российского понимания этого жанра. Рассматриваемая педагогическая книга включает, с одной стороны, осмысление и обобщение лингводидактической сути инновационных изменений [14, с. 27–48] в той модели многоуровневого языкового образования, которая впервые была представлена в *Общеевропейских рамочных рекомендациях по языковому образованию 2001 года* [10], а с другой – результаты исследовательских теоретико-экспериментальных и опытно-экспериментальных национальных проектов<sup>3</sup> как неотъемлемой части ранее упомянутого общеевропейского проекта по линии Совета Европы, осуществленных в Австрии, Великобритании, Германии, Греции, Ирландии, Испании, Италии, Латвии, Литве, Люксембурге, Нидерландах, Польше, России, Турции, Швейцарии.

<sup>3</sup> Эти национальные проекты выполнялись в формате научно-исследовательских и экспериментально-апробационных кейсов.

Основное методическое содержание книги представлено в 23 главах и целом ряде приложений. «*Enriching the Scope of Language Education: The CEFR – Companion Volume*» [14, с. 27–48]. Первая глава является основополагающей для понимания общих и отличительных характеристик общеевропейского многоуровневого плюрикультурного и плюрилингвального языкового образования, первоначально представленной в общеевропейской публикации «*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*» [10], а затем уточненной и расширенной в книге «*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment. Companion volume*» [12; 13]. Последующие главы обобщают теоретические и прикладные результаты теоретико-экспериментальных и опытно-экспериментальных национальных проектов<sup>4</sup>. В этой статье хотелось бы остановиться именно на первой главе, так как она является методологическим ключом к прочтению всей книги.

В первой главе «*Enriching the Scope of Language Education: The CEFR – Companion Volume*», авторы Э. Пиккардо и Б. Норт подчеркивают, что радикальные изменения (авторы называют их инновационными) в концептуальном видении многоуровневого языкового образования, представленное в «*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*» [10] получили свое последующее развитие в «*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment. Companion volume*» [13], вследствие этого последние и рассматриваются в общеевропейской языковой педагогике как «*Сопутствующие материалы к Общеевропейским рамочным рекомендациям по языковому образованию 2001 года*». К числу инновационных концептуальных понятий, введенных в Общеевропейские рамочные рекомендации 2001 г. авторы первой главы относят:

1. Определение образовательных потребностей учащегося с точки зрения пользователя языком в реальной жизни.
2. Квалифицированный подход «он/она может сделать» (а не дефицитный подход к определению вербальных умений-способностей учащихся) и, соответственно выделение эталонных уровней.
3. «Обратный дизайн» конструирования образовательной среды [22]: методическое выделение образовательных потребностей в терминах дес-

<sup>4</sup> «PART I. Classroom Practice» (гл. 2–11) и «PART II. Awareness Raising and Teacher Education» (гл. 12–20). Третий раздел «Critical Reflections and Future Perspectives» включает три главы: «The CEFR 2020 – Reaching Out Beyond Language Education» (гл. 21), «Critical Reflections on the Case Studies» (гл. 22), «The CEFR Companion Volume and This Volume of Case-Studies: Building Blocks to Shape Action-oriented Language Teaching» (гл. 23). Последний четвертый раздел «Part IV. Appendices» знакомит с 29 приложениями, в которых даются некоторые рабочие крайне методически полезные материалы, созданные в процессе осуществления национальной проектной деятельности.

крипторов «могу/может сделать», а исходя уже из этого постановка целей курса, определение и выделение видов учебной деятельности.

4. Прозрачность и согласованность: конструктивное согласование планирования, реализации языкового обучения и оценивания его с помощью дескрипторов.
5. Самооценка и автономия учащегося, например, с помощью Европейского языкового портфеля.
6. Переход от четырех видов речевой деятельности<sup>5</sup> к четырем способам общения<sup>6</sup> (коммуникационным видам деятельности<sup>7</sup>), и, соответственно, добавление интеракции и медиации к рецепции и продукции.
7. Пользователь/обучаемый рассматривается как социально активный член сообщества (социальный агент по терминологии авторов).
8. Введение понятия «медиация».
9. Ориентированность на деятельностный подход<sup>8</sup>.
10. Многоязычие (как методически важное понятие в языковой педагогике – добавлено В.В. Сафоновой) [14, с. 29].

<sup>5</sup> Имеются в виду аудирование (включая аудиовизуализацию), чтение, говорение и письменная речь.

<sup>6</sup> В общеевропейской терминологии используются понятия «рецепция», «продукция», «интеракция» и «медиация», трактовка понятийного содержания терминов «продукция» и «интеракция» отличается от понятийной интерпретации российских терминов обозначения видов и разновидностей речевой деятельности, принятых в отечественной лингводидактике.

<sup>7</sup> Вставлено В.В. Сафоновой.

<sup>8</sup> В основе общеевропейского деятельностного подхода лежат фундаментальные положения теории Л. С. Выготского, что неоднократно подчеркивается в зарубежных изданиях В. Норта [North, 2019].

<sup>9</sup> Джон Лесли Мелвилл Трим, директор международных проектов Совета Европы по языковому образованию с 1971 по 1997 под его непосредственным руководством осуществлялось становление многоуровневого языкового образования и апробация общеевропейских методических концепций в разных национальных образовательных проектах, формировалось общеевропейское образовательное пространство, в том числе и посредством создания общеевропейских рекомендаций по языковому образованию 2001 г. [Council of Europe, CEFR, 2001] В научно-методическом и прикладном труде отмечается его сотрудничество с выдающимися филологом, психологом и лингводидактом Алексеем Алексеевичем Леонтьевым и представителем научной школы последнего.

Как поясняют В. Норт и Э. Пиккардо некоторые из таких концептуальных понятий, как «интеракция», уже были выдвинуты на первый план в коммуникативном подходе, легче проникли в общеевропейское терминологическое поле. Для осознания и методического присвоения других как в теории, так и практике обучения языкам требовалось больше времени. По мнению исследователей, не будет преувеличением сказать, что в 2000-х годах при вопросе о внедрении общеевропейских рамочных рекомендаций по языковому образованию, они в первую очередь обращали внимание на дескрипторы и шкалы определения уровня владения языком, которые были наиболее заметной и ощутимой частью общеевропейских компетенций владения ИЯ издания 2001 года [10]. В частности, авторы цитируют Джона Трима<sup>9</sup>, который на межправительственном Форуме языковой политики 2007 г. посоветовал на методическую недооценку важности понятия «плюрилингвизм»: «дескрипторы уровней компетенции являются хорошей основой для плюрилингвального подхода к обучению языкам в рамках учебной программы, который все еще ожидает своей разработки» [27].

Те концептуальные понятия, которые не были приняты моментально в европейском образовательном пространстве языкового образования, получили дальнейшую более детализированную интерпретацию как в теории, так и на практике общеевропейского языкового образования в течение последних 20 лет, что, естественно, нашло отражение в «*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment. Companion volume, 2020*». Помимо этого, были методически охарактеризованы (естественно, в терминах оценочных дескрипторов) такие распространенные виды деятельности современного человека, как онлайн, цифровое взаимодействие и осуществление транзакций. Они были признаны важными участниками проекта 2016–2020, поддержаны и позитивно оценены в европейских национальных педагогических и образовательных управленческих сообществах.

Иными словами, лингводидактический фокус авторов первой главы рассматриваемого европейского издания был сконцентрирован на рассмотрении:

- 1) деятельностного подхода как краеугольного камня современного языкового образования;
- 2) сущностных педагогических характеристик обучающегося/пользователя языка как социально активного действующего лица (социального агента в терминах авторов);

- 3) медиации и ее разновидности как объекта обучения и оценивания в языковом образовании;
- 4) плюрилингвизма как методически ценной ориентации в языковом образовании;
- 5) лингводидактических ракурсов онлайн цифрового взаимодействия и транзакции;
- 6) методических особенностей шкалирования фонологической компетенции;
- 7) обновленной концептуальной модели европейского языкового образования.

Деятельностный подход (action-oriented approach) во взаимодействии с плюрилингвальным и плюрикультурными подходами [10; 13] является краеугольным камнем концептуального осмысления общеевропейской модели языкового образования. Следует заметить, что на протяжении шестидесяти лет в отечественной педагогике и педагогической психологии моделирование любой предметной учебной деятельности предполагалось осуществлять с позиции деятельностного подхода. В результате доминирующим в отечественной лингводидактике и методике обучения ИЯ был не коммуникативный, а коммуникативно-деятельностный подход. Вместе с тем, нельзя отрицать, что последний был реализован далеко не в полной мере, не во всех сегментах практики обучения ИЯ отечественного языкового образования, минимально он реализован в условиях изучения ИЯ в высшей школе. Процесс преподавания и обучения управляется действиями на двух уровнях: на уровне учебной программы курса и на уровне исполнения в классе. Прежде всего речь идет о двух сферах методической деятельности современных педагогов (уровнях в терминологии авторов) – конструировании образовательного учебного курса и стиле педагогического взаимодействия, в контексте деятельностного подхода важна также их методическая сбалансированность к коммуникативному образованию средствами всех со-изучаемых языков. И хотя роль, место и ценность учебных проектов в языковом образовании уже достаточно признаны в большинстве национальных лингводидактик, тем не менее В. Норт и Э. Пиккардо сочли необходимым выделить положение о проектной деятельности на ИЯ как о важнейшем методическом инструментарии реализации деятельностного подхода при условии, что она осуществляется в форме методически продуманных сценариев учебной проблемно-ориентированной деятельности обучающихся, допускающих проявление инициативы (чтобы учащиеся могли целенаправленно и стратегически проявлять свою свободу действий, свободу воли). Сценарии, обеспечивающие наличие необходимой степени образовательной автономности обучающихся, в которых они имеют миссию по определению назначения проекта, созданию артефакта или другого продукта при определенных условиях и ограничениях [6], требуют совместного конструирования смыслов посредством медиации и интеракции в ходе выполнения проектной деятельности на ИЯ, в результате которой должен быть получен какой-то другой продукт (например, планирование прогулки, создание плаката, блога, разработка фестиваля и т.д.). Следуя общеевропейским компетенциям владения ИЯ 2020 г., дескрипторы могут быть использованы для разработки таких учебных заданий, для наблюдения и, при желании, (само) оценивания уровня использования языка учащимися во время их выполнения [13, с. 30].

Предполагается, что учебно-методические сценарии, сконструированные в рамках деятельностного подхода, с помощью серии шагов, которые включают коммуникативную деятельность рецептивного, продуктивного, интерактивного и медиативного характера, учитывающих общеевропейские дескрипторы исходного и искомого (планируемого) уровня коммуникативного

владения языком и использования его в когнитивных целях (общение и обобщение по терминологии Л.С. Выготского). Заключительный этап сценария — это совместное создание артефакта или перформанса. Учащиеся решают, как выполнить задачу/проект; учителя оказывают помощь в использовании необходимого вербального репертуара, полезные ресурсы (которые могли бы быть не использованы обучающимися по каким-то причинам), поддержку консультанта, модератора или фасилитатора группе учащихся или некоторым из них по мере необходимости. Учащимся вполне может быть предложено использовать источники на разных/нескольких языках и, вполне очевидно, утверждают авторы, что деятельностный подход в такой интерпретации выходит за рамки общепринятого в Европе коммуникативного обучения языку.

Центральное место в европейской интерпретации деятельностного подхода занимает понятие «социальный агент» (обучающийся как социально активный член общества). Как известно, в англоязычных вариантах общеевропейских изданий вводились и вводятся ряд терминов, которые в определенной степени культурно маркированы именно англоязычной средой и которые доставляют немало трудностей при переводе их на другие национальные языки Европы. К ним можно отнести такие общеевропейские методические термины, как «the learner as a social agent» и «agency», несущие англоязычную культурную маркированность и пришедшие, как и ряд других терминов из социологии. В силу этого желательно их не калькировать на русском языке, но разобравшись в понятийном содержании, которое вкладывается в них зарубежными педагогами и лингводидактами, выбрать наиболее адекватный способ их передачи на национальном языке<sup>10</sup>. С точки зрения зарубежных лингводидактов [13, с. 28–30], **методически** целесообразно ввести в область теории и практики обучения языкам терминологическое словосочетание «The language learner as a social agent». Это необходимо прежде всего для того, чтобы ориентировать педагогов, учащихся, управленцев, и других активных участников языкового образования на выбор и реализацию такой стратегии преподавания языков и их изучения, при которой обучающийся совместно с другими учащимися (задействованными в конкретных видах коммуникационной деятельности) имеет возможность действовать в реальных или приближенных к реальным социокультурных ситуациях именно как социально активное действующее лицо с учетом ситуации, контекста и других функциональных детерминантов общения, основываясь на своих социокультурных знаниях о мире, конкретных языках и культурно-языковых сообществах, их разновидностях и регистрах речи). Все это помогает пользователю языка определять, какие социокультурные нормы следует соблюдать, какие именно стратегии принятия коммуникативных или коммуникативно-когнитивных решений могут помочь понять не только что следует сказать, но кому, как, при каких обстоятельствах и с какой целью, а также какое вербальное поведение возможно было бы признать коммуникативно приемлемым, социокультурно возможным и коммуникативно успешным. Делая такой выбор, обучающийся как социальный агент, по мнению В. Норта и Э. Пиккардо мобилизует и комбинирует весь свой (вербальный) репертуар<sup>11</sup>, общие компетенции и коммуникативные вербальные компетенции (см. главу 5 в Общеевропейских компетенциях владения ИЯ 2001 г. [10, с. 101–130] для решения стоящей перед ним социально значимой коммуникативно-когнитивной задачи, действуя в стратегической, агентивной манере [10, с. 30]. Таким образом, как полагают вышеупомянутые зарубежные лингводидакты, социальный агент мобилизует все свои ресурсы (когнитивные, эмоциональные, лингвистические и культурные) и разрабатывает стратегии, включая использование доступных инструментов, опыта людей и других фондов знаний, в повторяющихся циклах для планирования, получения социально/социокультурно важных результатов

<sup>10</sup> Во французской версии CEFR используется выражение *acteur social*, а не выражение «социальный агент». Во французском языке понятие агентства тесно связано с «действием» (отсюда перспектива *actionnelle*; *approche actionnelle*) и относится к глаголу «действовать», *l'agir* или *capacité à agir* [Richer, 2014].

<sup>11</sup> Хотя в настоящее время имеет смысл говорить о необходимости уметь выбирать и использовать не только средства вербального, но и невербального репертуаров общения на конкретном языке.

своей деятельности на языках, и мониторинга успешности своих вербальных действий [14, с. 30]. Причем, опираясь на социально-когнитивную теорию деятельности Бандуры [4; 5], приходят к выводу, что учебная деятельность учащихся коммуникационного плана на ИЯ в рассматриваемом образовательном контексте должна демонстрировать следующее:

- **намеренность:** наличие хотя бы частичного плана действия, необходимого для достижения цели, который будет дорабатываться позже, корректироваться с учетом новой информации и опыта;
- **предусмотрительность:** рассмотрение последствий определенных действий, предвидение результатов, выбор действий на основе опыта их успешного применения;
- **саморегуляционные процессы,** которые связывают мысли коммуникантов с действиями по отношению к конкретным целям, к которым они стремятся (т.е. постоянное отражение и переоценка стратегий и предлагаемых действий по мере продвижения);
- **саморефлексию** правильности предложенных идей и понятий и предпринятых действий в сравнении с успешностью результатов. Такой агентивный опыт приводит к мотивирующей вере в то, что можно добиться успеха [14, с. 30].

Таким образом, в современном европейском языковом образовании должны создаваться такие образовательные контексты, которые побуждают учащихся расти как социально активные и ответственные личности, ответственные пользователи языка. По сути, это означает, что языковая учебная программа должна включать комплексы заданий и/или проекты, которые дают учащимся пространство для проявления инициативы, совместной значимой деятельности по планированию и созданию общественно значимых продуктов, при этом брать на себя ответственность и за свой процесс овладения языком.

С позиции постулированного социально и личностно значимого деятельностного подхода языкового образования и в условиях современного противоречивого глокализованного мира предлагается, чтобы как педагог [9], так и обучающиеся [18; 29] не могут быть не задействованы в разные виды и разновидности медиативной деятельности, включая ее билингвальный вариант. Соответственно, это потребовало пристального внимания к медиации как к одному из новых объектов многоуровневого языкового образования и оценивания его качества. Следует обратить внимание, что лингводидактическое рассмотрение медиации как социокультурного явления существенно отличается в плане функционального назначения от ее трактовки в юриспруденции и других гуманитарных науках.

В европейской языковой педагогике медиация представлена как один из видов коммуникационной смыслообразующей деятельности, способствующей преодолению коммуникативных барьеров при общении представителей разных культурно-языковых сообществ. Поскольку она является неотъемлемой частью в любой сфере межкультурной коммуникации, то признается важной вовлеченность обучающихся в разные виды не только рецептивной, продуктивной, интерактивной деятельности, но и медиативной деятельности или, что чаще, в комбинации двух или более из них [14, 30]. Европейская лингводидактическая интерпретация понятийного содержания термина «медиация» предложена в следующем положении: *«In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e. g. from spoken to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of*

*language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional» [13, с. 90].*

В общеевропейском издании «*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment. Companion volume*» [13] медиативные виды деятельности представлены в трех макрокатегориях: текстообразующая медиация (*mediating a text*), понятийно-регулятивная медиация (*mediating concepts*), коммуникативно-регулятивная медиация (*mediating communication*). При этом, медиативные виды деятельности могут иметь место в условиях как монолингвального, так и билингвального взаимодействия. Как пояснялось в отчете о концептуализации, разработке и проверке новых шкал дескрипторов [18] для *Сопроводительных материалов к общеевропейским рамочным рекомендациям по языковому образованию 2018 г.* [12] был сделан вывод, что лингводидактический подход, представленный в 2020 г., значительно шире принятого в 2001 г. При конструировании оценочных многоуровневых шкал и выбора дескрипторов для них, разработчики опирались на работу Дж.П. Лантольфа и М. Понера «*Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*» и труды самого Л.С. Выготского (в переводе): *Mediation as understood in socio-constructivist approaches and the sociocultural theory* [Lantolf and Poehner, 2014] is at the centre of understanding, thinking, meaning-making and collaborating – all crucial to acting as a social agent. As suggested in the citation above, mediation emphasises the interdependence of the individual and the collective, the cognitive and the social. Following Vygotsky, it is increasingly recognised that learning occurs in a social context: «The true development of thinking is not from the individual to the social, but from the social to the individual» [Vygotsky 1986: 36]. In learning, the individual reconstructs the mediated social interactions experienced. In this way, we exploit the environment surrounding us by acting as «agents-operating-with-mediational-means» (Wertsch 1998: 24). The development of higher mental functions is mediated by psychological and cultural tools, especially language. Language is thus simultaneously a working tool to make sense of our surroundings, a vehicle for acquiring new knowledge through the construction of meaning, an object of learning in the language classroom, and a support for the process of reflection» [14, с. 33].

Текстообразующая медиация (*mediating a text*) предполагает, с одной стороны, использование двуязычной деятельности в медиативных целях (выборочный перевод с целью передачи конкретной информации, интерпретацию образно-схематической информации на языке перевода, перевод письменного текста устно и перевод письменного текста письменно). С другой стороны в эту методическую категорию включены одноязычные виды деятельности на неродном языке, при этом весьма разнородные: например, ведение конспектных записей при прослушивании лекций или участия в семинарах, собраниях, совещаниях и т.п., выражение личного мнения о своем отношении к какому-то творческому продукту вербальной деятельности другого человека (включая литературу) с элементами интерпретации и оценивания, и интерпретативный анализ и критическое осмысление творческих текстов (включая художественную литературу) [13, с. 92–107].

Понятийно-регулятивная медиация (*mediating concepts*) включает только монолингвальные понятийно-регулятивные виды деятельности для:

- 1) обеспечения условий для группового сотрудничества в процессе попыток коммуникантов достичь понятийно-концептуального взаимопонимания;
- 2) создания понятийно-концептуального пространства для сотрудничества при совместном решении конкретной проблемы;
- 3) управления (со стороны медиатора-фасилитатора или модератора) коммуникативным взаимодействием коммуникантов в процессе выполнения совместной работы, а также стимулированию концептуально-понятийного взаимодействия в процессе обсуждения (включая дискуссионное обсуждение) проблем, подходов к их решению, стратегии по реализации совместно принятых положений и решений [13, с. 108–113].

А коммуникативно-регулятивная медиация (mediating communication) предполагает, что медиатору понадобится использовать как билингвальные, так и монолингвальные формы посреднической деятельности. Так, в число ее разновидностей вошли:

- 1) монолингвальная медиативная деятельность по фасилитации плюрикультурного дискуссионного пространства;
- 2) билингвальная кросс-культурная медиативная деятельность в ситуациях неформального общения с друзьями и коллегами;
- 3) деятельность медиатора по оказании помощи коммуникантам в деликатных ситуациях взаимодействия и ситуациях с наличием разногласий между ними [13, с. 114–116].

Оценочные шкалы дескрипторов включают два типа – для оценивания уровня сформированности отдельных разновидностей медиации той или иной категории [13, с. 92–116], а также для оценивания медиативных стратегий [13, с. 117–122].

Если исходить из вербальной и когнитивной сложности разных видов медиативной деятельности [3], то в сегменте школьного языкового образования объектом обучения и оценивания могут выступать отдельные разновидности текстообразующей медиации, преимущественно в 8–11 классах. В общеевропейской языковой педагогике подчеркивается, что медиация по своей природе является стратегически обусловленным процессом, который требует постоянного развития способностей и возможностей индивида в использовании своего коммуникативного (в том числе билингвального) потенциала на каждом этапе языкового образования, направленного на развитие языковой и культурной осведомленности и высвечивающего необходимость динамичного обогащения репертуаром вербального взаимодействия [14, с. 34]. Поскольку медиация играет решающую роль в успешном межкультурном взаимодействии людей в плюрилингвальной и плюрикультурной среде в условиях как непосредственного общения, так и дистанционного онлайн-общения, то в процессе формирования и совершенствования медиативных умений и стратегий, в общеевропейской языковой педагогике признается целесообразной интеграция деятельностного подхода с плюригингвальным и плюрикультурным подходами [14, с. 34].

Объем журнальной статьи не позволяет остановиться на всех ключевых понятиях европейского языкового образования первой половины 21 века (упомянутых ранее), необходимых для понимания европейского видения путей обогащения коммуникативного образования обучающихся средствами всех со-изучаемых языков. Читатель «Иностранных языков в школе» может ознакомиться самостоятельно с ними, а также с результатами теоретико-экспериментальной и экспериментальной апробационной деятельности стран-участников международного мега проекта, обратившись

к «Enriching 21st century language education: The CEFR Companion volume in practice». Единственное на что хотелось бы напоследок обратить внимание, так это на методическое видение образовательного плюрилингвизма: Искомый (образовательный) плюрилингвизм – это не плюрилингвизм исключительного полиглота, а скорее плюрилингвизм обычных людей с разнообразным языковым капиталом, в котором свое место занимают частичные компетенции. Ожидается не максимальное владение, а ряд вербальных умений и восприимчивость к культурному разнообразию» [9, с. 22]. Обучающиеся рассматриваются как социально активные личности, которые используют всевозможные ресурсы в своем языковом и культурном репертуаре и далее развивают эти ресурсы в своих траекториях. Однако в настоящее время еще только начинают формироваться основы плюрилингвальной методики коммуникативного развития обучающихся средствами со-изучаемых языков [14, с. 95–107; 109–116; 255–264; 265–276], хотя в ней многое далеко не бесспорно.



## Литература

1. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
2. Сафонова В. В. Лингвокультурная медиация как стратегическое направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Коммуникация, 2018. – Т. 2. – С. 179–183.
3. Сафонова В. В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки, 2021. – Вып. 1 (838). – С. 151–154.
4. Bandura A. Human agency in social cognitive theory // American Psychologist, 1989. – No. 44. – Pp. 1175–1184.
5. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective // Annual Review of Psychology, 2001. – No. 52. – Pp. 1–26.
6. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec les CERCL: closet conseils [Teaching languages with the CEFR: Keys points and tips. Paris: Delagrave, 2010.
7. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. London: Multilingual Matters, 1997. – 136 p.
8. Byram M., Fleming M. (eds) Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography. Cambridge: CUP, 1998. – 320 p.
9. Coste D., Cavalli M. Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2015. – 71 p.
10. Council of Europe. CEFR. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
11. Council of Europe, Education and Culture Portfolio of Intercultural Competence. INCA Project. Leonardo da Vinci Program: European Training for the UK, 2005.
12. Council of Europe. Council of Europe Communication Plan Guidelines: Project Management Methodology. Strasbourg: Council of Europe, 2017. – URL: <https://rm.coe.int/communication-guidelines-for-coe-projects/168072d168/Lfnf> (дата обращения: 14.08.22).
13. Council of Europe. CEFR. CV. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
14. Council of Europe. Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion volume in practice. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2022/ Edited by B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis-Pasinetti & B. Ruschoff Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2022.
15. van Ek, J.A. Objectives for foreign language learning: Vol. I Scope. – Strasbourg, Conseil d'Europe, 1986. – 87 p.

16. **van Ek, J.A.** Objectives for foreign language learning: Vol. II Levels. Estrasburg, Consell d'Europa, 1987.
17. **Neuner G.** The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. Strasbourg: Council of Europe / Council for Cultural Co-operation, 1994. – Pp. 234–239.
18. **North B., Piccardo E.** Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the common European framework of reference, Strasbourg: Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2016. – Pp. 455–459.
19. **North B.** The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education. Clevedon: Multilingual Matters, 2019. – 352 p.
20. **Richer J.J.** Conditions d'une mise en oeuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues [Conditions for an implementation of the action-oriented approach in language didactics] // Recherche et pratiques pédagogiques en langues de specialite. – 2014. – No. 33 (1). – Pp. 33–49.
21. **Safonova V.** Educating the language learner as a cultural mediator in the English classroom // Proceedings of the 11th Innovation in Language Learning International Conference. Bologna, Florence: Filodiritto Publisher, 2018. – Pp. 305–308.
22. **Richards J. C.** Curriculum approaches in language teaching: forward, central and backwards design // RELC Journal. 2013. – No. 44 (1) – Pp. 5–33.
23. **Sheiks J.** Communication in the Modern Languages Classroom. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 1988. – 309 p.
24. **Trim J.L. M., van Ek, J.F.** Council of Europe. Council for Cultural Co-operation, 1991 / Threshold Level 1990. – Cambridge: CUP, 1998. – 184 p.
25. **Trim J.L. M., van Ek, J.F.** Council for Cultural Cooperation / Waystage 1990. – Cambridge: CUP, 1998. – 120 p.
26. **Trim J.L. M., van Ek, J.F.** Council for Cultural Cooperation / Vantage. – Cambridge: CUP, 2001. – 187 p.
27. **Trim J.L. M.** 'The CEFR in relation to the policy aim of the Council of Europe', in Council of Europe, The Common European framework of reference for languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities, intergovernmental Language Policy Forum: report., Strasbourg: Council of Europe, 2007. – Pp. 48–49.
28. **Vygotsky L. S.** Thought and language / A. Kozulin, trans. and ed. / Cambridge: MIT Press, 1986. – 287 p.
29. **Zarate G.** [et al.] Cultural mediation in language learning and teaching. Strasbourg, Graz, Council of Europe, European Centre for Modern Languages, 2004. – 248 p.



# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕГО И ИТОГОВОГО ОЦЕНИВАНИЯ



Аннотация

Технологически усовершенствованная формирующая оценка – это мощное решение, которое позволяет преподавателям легче отслеживать прогресс и улучшать успеваемость учащихся. В статье рассматриваются наиболее эффективные цифровые инструменты, которые учитель может использовать в качестве формирующего инструмента оценки.



Abstract

## USING DIGITAL TECHNOLOGIES TO ORGANIZE FORMATIVE AND FINAL ASSESSMENT

Technology-enhanced formative assessment is a powerful solution that enables educators to more readily monitor progress and improve student achievement. This article discusses the most effective digital tools that a teacher can use as a formative assessment tool.



Ключевые слова

**ученик, цифровое оценивание, цифровой инструмент оценивания, обратная связь, формирующая оценка, учитель**



Keywords

**student, digital assessment, digital assessment tool, feedback, formative assessment, teacher**

*Ничто не мешает человеку завтра стать умнее, чем он был вчера.*

*С.П. Капица*

## ВВЕДЕНИЕ

Технологии стремительно изменили подход к преподаванию, затронув почти все аспекты работы учителя в школе: от планирования проведения урока до его реализации.

Интеграция цифровых технологий не сразу становится успешной или эффективной, так как для улучшения обучения учащихся требуется вдумчивый и осознанный подход. Данное убеждение лежит в основе исследовательского вопроса: как влияет использование цифровых технологий в организации формирующего и итогового оценивания на успеваемость и мотивацию учащихся?

ИКТ-компетенции могут проходить долгий путь развития от подготовки презентации PowerPoint до создания сайтов и разработки собственных курсов. В настоящий момент владение электронным, дистанционным, и онлайн обучением позволяет достигать цели современного образования; они дают возможность

вести диалог с обучаемым в интерактивном формате, оперативно оценивать деятельность учащихся. ИКТ-технологии должны иметь не только прикладной характер, сколько стать основным средством обучения. Технологии данного типа должны являться одной из фундаментальных частей образовательного процесса, что позволит увеличить эффективность обучения и способствовать интеллектуальному, эмоциональному и личностному развитию детей.

За многолетнюю практику оценивания цифровыми инструментами приходилось столкнуться с инструментами оценки разной степени эффективности. Данный процесс был опробован сразу в параллелях вторых, sixth и десятых классов. Обучение работы с сервисами и платформами было оправдано, когда школа временно перешла на дистанционное обучение.

Zoom, чаты и мессенджеры, сервисы и платформы. Для многих учителей все это прежде было больше размышлением и исследованием. Но теперь — стало каждодневной практикой. Как лучше учить: офлайн или дистанционно? Как создать задание и урок? Как оценивать? В данной статье мы рассмотрим некоторые интернет-платформы и сервисы, с помощью которых можно создавать уроки и применять цифровые технологии для организации формирующего и итогового оценивания. А теперь подробнее и по порядку.

*Две пятерки — качество, пять двоек — количество.  
Ашот Наданян*

### **ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ**

Формирующее оценивание — это постоянная практика использования фактических данных об обучении учащихся для выявления пробелов в их знаниях, предоставление учащимся конкретной и полезной обратной связи для улучшения их обучения и изменение инструкций в свете успеваемости учащихся. Формирующая оценка не засчитывается в оценку учащегося, поскольку ее целью является выявление пробелов в понимании учащегося и обеспечение способа устранения этого разрыва. Акцент делается на усвоении материала, а не на оценках; формирующая оценка обеспечивает обратную связь как для ученика, так и для учителя относительно того, насколько хорошо ученик понимает содержание. Используя эти данные, преподаватель корректирует свою работу, чтобы наилучшим образом удовлетворить потребности учащихся. Однако эффективная формирующая оценка не просто использует данные об обучении учащихся, чтобы изменить подход учителя; сама ее природа заключается в том, что она должна давать учащимся конкретную и подробную обратную связь об их обучении и показывать им, как овладеть материалом.

### **СУММАТИВНОЕ (ИТОГОВОЕ) ОЦЕНИВАНИЕ**

Напротив, суммативное оценивание — это когда доказательства фиксируют только достижение учащимися конечного продукта или демонстрации того, что изучено. Традиционно это был бы, например, итоговый тест или эссе. Часто итоговые оценки не могут быть переделаны и засчитываются в оценку обучающегося по курсу. Хотя политика может варьироваться от учителя к учителю, идея заключается в том, что суммативное оценивание является конечным продуктом обучения учащихся и производится с использованием стандартов содержания. Формирующая оценка ценна, поскольку показывает, насколько хорошо ученик справится с итоговой оценкой. Основная цель формирующего оценивания — расширить возможности и дать возможность учащимся стать мотивированными и самосознательными, когда дело доходит до их обучения. Когда это произойдет, последуют более высокие уровни достижений.

### **ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ**

Чтобы формирующая оценка была полезной для учащихся, должны быть выполнены три условия: учащиеся должны знать, что такое хорошая результативность, как текущая результативность соотносится с общей результативностью, и как действовать, чтобы сократить разрыв между текущей и общей результативностью. Это не оценка, отражающая успеваемость ученика, а скорее ценная обратная связь, которая позволяет улучшить свою успеваемость. Это показывает им, как они могут совершенствоваться. Это важно, потому что, когда акцент делается на мастерстве, а не оценках, учащиеся показывают гораздо более высокие результаты. Высококачественная и частая формирующая оценка повышает мотивацию и позволяет выполнять задания на высоком уровне.

Кроме того, на таких уроках учеников не сравнивают друг с другом, и обучение не рассматривается как соревнование; ошибки считаются необходимыми для обучения. Это нормализует восприятие ошибок как неудач, и превращает в полезную часть процесса обучения.

### **КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ**

Если технологии в образовании не организованы продуманно, они могут привести к подавлению критического мышления.

Намерение преподавателя в значительной степени определяет, используются ли технологии для развития критического мышления или для его подавления. Кроме того, простое наличие или использование компьютерных технологий не гарантирует пользы для обучения. Когда технология в основном используется для получения правильных и неправильных ответов и распространения информации, обучающиеся являются только пассивными получателями, а не активными, вдумчивыми участниками. В этой ситуации технологии используются для укрепления знаний, а не для развития творческого мышления.

В идеале использование технологий в классе способствует развитию потенциала личности. В этой парадигме основной целью образования является развитие личности как вдумчивого, критически мыслящего человека, который осознает свое место в культуре, а технология рассматривается как дополнительный инструмент, помогающий этого достичь. Наличие технологий не должно умалить развитие у учащихся навыков исследования, анализа, критики и решения проблем; скорее, оно должно усиливать эти навыки. Подорывает ли наличие технологий критическое мышление или поощряет его, во многом зависит от педагогических намерений учителя. Таким образом, эффективная подготовка учителей в этом отношении может обеспечить усиление технологиями критического мышления.

### **ЦИФРОВОЕ ОЦЕНИВАНИЕ**

Все чаще различные сервисы и платформы предлагают цифровое оценивание и мониторинг прогресса. Этот вид оценивания имеет ряд преимуществ. Прежде, перед составлением данных в цифровом виде, педагоги использовали карандаш и бумагу, метод, который был неэффективным и субъективным. Цифровое оценивание обеспечивает немедленные и точные результаты или данные в реальном времени с помощью тестов, викторин, опросов или игр. Благодаря цифровому мониторингу успеваемости, учителя могут быстро и легко отслеживать успеваемость учащихся, определять, освоили ли они стандарты, и вносить разумные коррективы в учебную среду для группирования. Цифровое формирующее оценивание также предоставляет ценные

возможности для постановки учебных целей и сотрудничества между преподавателями и обучающимися.

### **ПОЧЕМУ ЦИФРОВАЯ ОЦЕНКА ЛУЧШЕ БУМАЖНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ?**

Есть много причин использовать цифровые образовательные технологии для оценки. Например, чтобы сэкономить время, сделать процесс обучения более всеобъемлющим и дружелюбным, предлагать быструю обратную связь и т.д. Цифровое оценивание помогает избежать случайного или преднамеренного плагиата, исключает списывание. Для учителя — это больше никаких стопок бумаг на столе, никаких потерянных тестов, никакой необходимости брать все задания домой. Цифровые инструменты оценки облегчают жизнь как преподавателям, так и учащимся: ученики могут получать ответы на свои вопросы, не прерывая друг друга. Вся их деятельность может быть отслежена учителем на месте. Наконец, цифровое оценивание — это развлечение для учеников, которое создает лучшую среду обучения, а работа с заинтересованной аудиторией делает обучение более легким и желательным для учащихся!

Возможно ли использование цифровых технологий при суммирующем (итоговом) оценивании? Конечно! Просто работа по составлению такого оценивания займет у учителя немного больше времени. Но, создав однажды итоговый тест за четверть, полугодовую или годовую контрольную работу, вам не придется больше делать этого никогда, разве что вносить необходимые корректировки. Сервис, в котором вы работаете, проверит работы учащихся и выдаст готовый результат. Вам останется всего лишь по критериям выставить в журнале оценку.

Вам необходимо провести устное итоговое оценивание? Не проблема! Составьте диалоговый тренажер: интерактивное упражнение, которое имитирует беседу и помогает создавать разные сценарии. Их еще называют «симуляторами». Такие задания развивают речь и мышление, дают обратную связь, развивают речевые компетенции. Заглядывая в будущее, видится трансформация данного вида задания в «беседу с искусственным интеллектом». Было бы здорово использовать это в цифровом итоговом оценивании. Поживем — увидим!

*Кто ищет, тот всегда найдет... если правильно ищет.  
Мудрость Чеширского кота*

### **ПОИСК ПРАВИЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ЦИФРОВОГО ОЦЕНИВАНИЯ ИЛИ «ЦИФРОВЫЕ МУКИ ВЫБОРА»**

Если вы когда-нибудь пытались найти в сети «инструмент оценивания», я уверена, что вы обнаружили, что результаты поиска сбивают с толку. Цифровые инструменты оценивания существуют уже давно, но в последнее время приобрели большее значение. И хотя вокруг есть масса ресурсов, нет ни одной статьи, которая помогла бы отфильтровать и выбрать правильный инструмент для работы.

Как же сделать лучший выбор?

*Процесс определения наилучшего цифрового инструмента оценки:*

- Определите свою конечную цель. Вы должны основывать свой выбор цифрового инструмента оценки на своей конечной цели. Вы хотите, чтобы ученики младших классов «показали, что они знают» после урока? Или вы хотите внедрить открытые вопросы на протяжении всего урока средней школы? Определив свою конечную цель, вы можете работать в обратном направ-

лении, чтобы определить наиболее эффективный инструмент формирующей оценки.

- Определитесь, когда вы будете использовать данный инструмент. Этот вопрос связан с целью оценки. Некоторые инструменты оценки больше подходят для использования в процессе обучения, формирующего оценивания, а другие должны быть развернуты для суммирующих оценок. Формирующие инструменты оценки будут использоваться чаще, поэтому они должны быть быстрыми и легкими для использования и учениками, и преподавателями, чтобы не вызывать усталости или разочарования. Инструменты, используемые для суммирующих оценок, должны быть достаточно гибкими, чтобы охватывать несколько целей обучения.
- Проведите технологический аудит. Некоторые инструменты формирующей оценки требуют, чтобы каждый ученик имел электронное устройство, в то время как другие инструменты могут быть использованы с одним компьютером или телефоном. Проведите аудит своего класса, чтобы определить, какие инструменты у вас уже есть под рукой, и проведите мозговой штурм, как эти инструменты могут помочь вам провести интерактивную и привлекательную формирующую оценку.
- Определите необходимые вам данные. Различные инструменты оценки дают разные данные. Вам нужны качественные или количественные данные о вашем классе? Хотите ли вы определить отдельных учеников, которые нуждаются в помощи, или вы хотите сгруппировать учащихся на основе результатов оценки? Понимание того, какой тип данных вам нужен, поможет вам выбрать наиболее подходящий инструмент для вашего урока.
- Выясните, какие виды обратной связи данный инструмент цифрового оценивания предлагает вам и вашим ученикам. Один из основных способов, с помощью которого цифровые средства обучения помогают с обратной связью, — автоматически оцениваемые тесты. Это отличный вариант для оценки дискретных знаний как в формирующих, так и в суммирующих оценках, а также для облегчения жизни учителей.
- Определите легкость и удобство использования для вас и ваших учеников. Цифровые инструменты обучения, которые требуют много времени для настройки или имеют крутую кривую обучения, в конечном итоге разочаруют как учителей, так и студентов и отойдут на второй план вместе со многими другими неудачными инструментами.

*Грамм собственного опыта стоит дороже тонны чужих наставлений.*

*Махатма Ганди*

### **ЛИЧНЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ОЦЕНИВАНИЯ ИЛИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАДАНИЯ»**

Шесть лет использования цифровых инструментов оценивания убеждают в том, что создание культуры и пространства, в котором происходит общение со своими учениками оказало самое большое влияние на успеваемость учащихся в моих классах. Обнаружилось, что ученики более мотивированы и заинтересованы в выполнении поставленной задачи, когда общаешься с ними относительно их обучения. Они не просто хотят получить пятерку. Они переориентировали внимание на ценность обучения.

Многие мечтают о платформе, в которой все будет совершенно: начиная от шрифта и графики, готовых качественных видеоуроков, соответствующих ФГОС, до элементарного комфорта и «приятности» использования. Исходя из опыта, требования к цифровым инструментам оценивания могут быть следующие: интерактивность, удобный интерфейс, разнообразие видов тестов, включая ответ аудио, возможность использования изображения, символов,

аудио и видео, учет возрастных особенностей учащихся, возможность использования данной оболочки в мобильных устройствах, в классе и дома, онлайн и офлайн, создание виртуальных классов, простота составления, удобство тиражирования. Компания *iSpring* максимально приблизилась к идеалу платформы для создания собственных курсов, но цены настолько поднялись вверх, что приобретение простому учителю *iSpring Suite Max* не под силу. Из готовых решений — интерактивные рабочие тетради *Skysmart* — наилучший выбор для учителя.

Какой же выход? Здесь каждый решает сам. Универсального ответа нет. Выбор огромен, но чем больше возможностей, тем труднее выбрать.

Другим образовательным онлайн-конструктором является *Удоба*<sup>1</sup>, запущенный в апреле 2020 года. Это бесплатный конструктор и хостинг открытых интерактивных электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Интерактивные ЭОР на данном сайте не просто создаются, но и распространяются в открытом доступе.

<sup>1</sup> <https://udoba.org>

«Этот образовательный онлайн-конструктор — первый в своем роде на территории России. Многие другие конструкторы находятся на иностранных серверах или поддерживают небольшое число типов интерактивных заданий. Интерактивные ресурсы делают обучение интересней и экономят время на проверке заданий. При разработке я постарался сделать простой в использовании, функциональный сервис и разместил его на серверах Пермского университета», — рассказывает программист интернет-центра ПГНИУ, разработчик ресурса Арсен Боровинский.

На сайте *Удоба* школьные учителя и преподаватели вузов могут создавать более 50 (!) различных типов интерактивных заданий: перетаскивание слов, викторины, ленты времени, интерактивные плакаты, интерактивные презентации и много других интересных видов заданий. Педагоги могут использовать конструктор *Удоба* на уроке, при организации самостоятельной работы обучающихся по предмету, в дистанционном обучении, для наполнения личного сайта или блога, в проектной деятельности.

Конструктор позволяет организовать цифровое образовательное взаимодействие между преподавателем и учениками (взаимодействие с учащимися возможно без их регистрации (в формате сбора фото их домашних заданий)). В случае же регистрации учащегося возможно также отслеживание его результатов выполнения заданий.

С помощью *WizerMe*<sup>2</sup> вы создаете невероятно красивые по дизайну рабочие листы, которые содержат интерактивные задания, позволяющие учителю быстро предоставлять учащимся обратную связь. Девиз сервиса: «Удивите своих учащихся более интеллектуальными рабочими листами». В учебной работе можно использовать этот инструмент как для формирующего, так и для итогового оценивания. Можно давать учащимся задания, составленные с его помощью, в качестве домашней работы, а в классе будет возможность уделить время ошибкам, связанным с выполнением заданий. Подписка *Wizer Boost* дает возможность создавать несколько классов и отслеживать результаты в реальном времени.

<sup>2</sup> <https://app.wizer.me>

Следующий сервис, который обожают ученики — это *Quizizz*<sup>3</sup>. Я восхищаюсь разработчиками, создавшими такой замечательный инструмент

<sup>3</sup> <https://quizizz.com>

для оценивания. План *Super* позволяет работать с учениками в классе, давать задание на дом, проводить анализ работ как в целом по классу, так и по отдельным учащимся.

<sup>4</sup> <https://vznaniya.ru>

**ВЗНАНИЯ**<sup>4</sup> — конструктор для создания интерактивных материалов к онлайн или офлайн урокам, содержит в себе адаптированный и улучшенный функционал мировых лидеров в образовании, таких как *Quizlet*, *Wordwall*, *Kahoot*, *Learningapps*, *Islcollective* и других сервисов. Образовательная платформа быстро развивается. Кроме тестов и игр, на ней есть великолепная возможность анализа результатов в таблицах, диаграммах, графиках.

На платформе **ВЗНАНИЯ** вы можете:

- подготовить урок на заучивание или проверку знаний за 5–15 минут;
- разнообразить обучение с помощью игровых механик;
- задать упражнения на дом и быть уверенным, что ученик их действительно выполнит, а не спишет с решебника;
- не беспокоиться о проверке заданий, результаты проверяются автоматически, вся информация по выполненным урокам/играм хранится в едином журнале;
- создать задания с интерактивными видео: мультики, фильмы, клипы;
- пройти с учениками классные тематические квесты.

**ВЗНАНИЯ** — это образовательная платформа для изучения иностранного языка. Это современная продуманная система для эффективного и простого запоминания слов.

Красочный дизайн, интерактивные задания и обучение в форме игры способны надолго задержать внимание детей и стимулировать их к обучению. Работа с платформой особенно эффективна при использовании в начальных классах и 5–7 классах. В более старших классах можно использовать данную платформу как инструмент для подготовки уроков по обучению аудированию.

<sup>5</sup> <https://goformative.com>

Превосходный сервис *GoFormative*<sup>5</sup> оправдывает все ожидания учителя. Здесь можно отметить комфортность в работе, добавление различного контента (вставка аудио, html-кода, изображений, видео, текста, онлайн доски, документов формата pdf, doc, и 12 (!) типов вопросов, включая ответ в аудио-формате.

<sup>6</sup> <https://www.classtime.com/ru/>

Сервис *ClassTime*<sup>6</sup> с подпиской «для учебных заведений и организаций» хорош, даст отличную аналитику, но работает только в режиме реального времени. Этот «недостаток» компенсируется командными играми, которые представляют собой разные проблемы, с которыми ученики справляются, отвечая на ваши вопросы с собственных девайсов.

Очень важна работа непосредственно после проведенной учителем, пусть даже самой удачной викторины или насыщенного разнообразными заданиями теста.

Чтобы открыть полный потенциал формирующего оценивания, выйдите за рамки полученных аналитических материалов и попросите учеников подумать о наглядно показанных итогах.

Каких результатов они достигли и где еще возможны «точки роста»? По сути, важен не только сам факт контрольного теста, но и мнение учеников после его проведения. То есть важен факт саморефлексии учащихся.

Вопросы, которые мы можем задать ученикам:

1. Качество теста.

Когда вы закончили проведение теста (викторины), проведите быстрый опрос сразу же после его проведения. Узнайте у учеников их мнение о тесте. Насколько привлекательным было данное задание. Если вы пользовались накануне другими онлайн-сервисами, узнайте у учеников, какому из них они отдают предпочтение и почему.

2. Комфортность работы.

Узнайте у ребят, легко ли им было выполнять задания. Насколько уверенно они себя чувствовали. Были ли готовы к выполнению заданий.

3. Перспективы.

Вы можете использовать ответы учащихся, чтобы внести определенные коррективы в будущие уроки и будущие тесты, викторины, уточнить способы поддержки познавательной деятельности учащихся.

4. Новые учебные задачи.

После теста (викторины) сосредоточьтесь с учениками не только на оценке проведенного контрольного опроса, но и на том, что делать дальше. Если ученики говорят о том, что вопросы теста были сложны, помогите им ликвидировать свои пробелы. И наоборот, прислушайтесь к тем продвинутым ученикам, для которых выполнение заданий теста далось слишком легко. Пусть они предложат, каким должен быть следующий тест (викторина).

5. Самооценка.

Очень важно перейти от полученных баллов и представленных красивых диаграмм к честной самооценке. После проведенного теста вовлеките учеников в размышления о своих результатах и о том, что делать дальше.

6. Личностно значимые цели.

Помогите ученикам ясно сформулировать свои собственные цели обучения.

В завершении краткого обзора хотелось бы дать совет из личного опыта. Вы определились с платформой (сервисом) для цифрового оценивания, создали обучающий материал. Что дальше? Выйдите из аккаунта учителя и пройдите путь регистрации от имени ученика, записав весь процесс на видео. Отправьте данное видео своим ученикам, чтобы избежать лишних вопросов, которые обязательно возникнут у ваших ребят.

## ВЫВОД

Прелесть цифровых инструментов оценивания заключается в том, что они существенно облегчают работу учителя, выполняя рутинную работу, осуществляя глубокий анализ процесса обучения. Такие инструменты должны быть частью работы каждого учителя. Они не должны быть сложными или отнимать много времени, должны вовлекать в самооценку каждого ученика и помочь ему определить свои сильные и слабые стороны. Используя в своей работе цифровые инструменты оценивания, создавая необычные, яркие и запоминающиеся уроки, учитель продвигает позитивные и мотивационные убеждения своих учеников. Выберите один инструмент цифрового оценивания и сделайте его своим. Не пробуйте слишком много за один раз. Используйте его до тех пор, пока дети не научатся это делать, а вы не научитесь обрабатывать результаты. Вы убедитесь, что ваши уроки стали более эффективными и больше без такого инструмента учить не сможете.

- 
1. Воронцов А. Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельностной педагогике. – М.: Авторский клуб, 2018. – 166 с.
  2. Крылова О. Н., Бойцова Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной



- школе: учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 128 с.
3. **Пинская М.А.** Формирующее оценивание/ Оценивание в классе: учебное пособие. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
4. **Фишман И.С., Голуб Г.Б.** Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методическое пособие. – Самара: Учебная литература, 2007. – 244 с.
5. **Цукерман Г.А.** Оценка без отметки. – Рига: Эксперимент, 1999. – 136 с.



**Сведения  
об авторе**

**Жуковец Галина Анатольевна**, учитель английского языка высшей категории  
МАОУ «СШ №42», г. Петропавловск-Камчатский.  
**E-mail:** [zhoukovets@mail.ru](mailto:zhoukovets@mail.ru)

# ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ



Аннотация

В статье раскрываются возможности использования проблемно-поисковых заданий на примере работы с текстами о словообразовательных моделях современного английского языка эпохи пандемии коронавируса для формирования социолингвистической компетенции обучающихся.



Abstract

## **PROBLEM-SOLVING TASKS AS A MEANS OF FORMING SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE IN EFL CLASSROOM**

The article deals with the ways of presenting educational material in the course of English language studies and provides an example of problem-solving tasks illustrating the variety of word-formation patterns in English at the time of COVID-19.



Ключевые  
слова

**проблемно-поисковые задания, лексика, ковид,  
словообразовательные модели**



Keywords

**problem-solving tasks, lexis, COVID-19, word-formation  
patterns**

Язык коронавирусной эпохи с первых недель пандемии стал предметом интереса специалистов во всем мире. Огромное количество исследователей с учетом различных направлений науки обратились к теме ковидной лексики и метафорике пандемийного дискурса. Преподаватели иностранного языка не стали исключением. Лексика, характеризующая рассматриваемый временной период, представляет собой прекрасный материал для эффективной организации самостоятельной, парной и групповой работы, направленной на повышение осознанности своей деятельности [2], с привлечением различных источников, форматов заданий и форм взаимодействия. Наиболее продуктивными могут стать проблемно-поисковые задания разнообразных типов, особенно задания социолингвистического характера.

На сегодняшний день обучающиеся проявляют неподдельный интерес к новым словам, связанным с темой коронавируса для обозначения понятий новой реальности. От части это объясняется тем, что сила распространения этих лексических инноваций была стремительной и массовой из-за того, что интернет-общение и социальные сети оказались весьма эффективными в ускорении мобильности их обращения. Исследователи констатируют, что самыми продуктивными моделями словообразования в данный период стали словослияние (блендинг), словосложение и аффиксация (Burridge K., Manns H., Thorne T. и др.).

В первой части проблемно-поискового интерактивного задания, которое можно предложить обучающимся на занятиях по английскому языку заполнить пропуски в тексте недостающей информацией, пользуясь справочными источниками. Преподаватель может подготовить печатный материал, список электронных публикаций или разместить материал в электронном облаке. Так, работая в группах, обучающиеся получают тексты о словообразовательных механизмах английского языка эпохи пандемии с пропусками и вносят свои ответы в электронный бланк с автоматической проверкой. Такие задания можно легко создать в формах Microsoft Teams, Google или с помощью Power Point. Обучающиеся будут работать с фрагментом текста, описывающим тот или иной способ образования неологизмов. Одна группа будет подвергать анализу неологизмы эпохи пандемии, образованные с помощью словослияния, другая – рассматривать единицы, созданные с помощью аббревиации, третья – благодаря конверсии и т.д. У всех групп будет дополнительная карточка с примерами, относящимися к иному типу словообразования.

Итак, после работы с источниками обучающиеся обнаружат, что в их текстах остался один-два информационных пробела, которые им предстоит восполнить в результате общения с представителями других групп. Один участник отправляется с «визитом» и кратко представляет теоретический материал о своем способе словообразования. Вместе с представителями другой группы они попытаются установить, относятся ли примеры на карточке к данному типу словообразования. Если относятся, то представитель забирает карточку с собой, если нет, то он отправляется на поиски в другую группу.

Весьма продуктивным с точки зрения расширения лингвистического кругозора и социокультурных знаний для обучающихся первой группы будет узнать, что наиболее распространенным способом образования неологизмов в современном английском языке в эпоху COVID-19 стало словослияние или блендинг (способ формирования слов, характеризующийся усечением компонентов в составе сложного слова). Усеченные составные части смешанных слов называют «осколками» или «составляющими». Согласно классификации, предложенной А. Лерером [4], можно разделить неологизмы эпохи пандемии коронавируса, образованные путем блендинга на пять типов. Первый тип блендингов состоит из двух осколков: начальной части первой исходной лексемы и конечной части второй исходной лексемы. Например, *infodemic* (**information** + **epidemic**) – «быстрое распространение информации об эпидемии»; *lockstalgia* (**lockdown** + **nostalgia**) – «ностальгия по времени, проведенному в изоляции»; *zumping* (**zoom** + **dumping**) – «расставание с парнем или девушкой по видеосвязи»; *zoombie* (**zoom** + **zombie**) – «человек, чувствующий себя подавленным от бесконечных конференций в зуме»; *covidpreneur* (**COVID** + **entrepreneur**) – «человек или организация, которые используют всеобщую панику на фоне пандемии Covid-19, покупая и перепродавая потребительские товары»; *homecation* (**home** + **vacation**) – «полностью проведенный дома отпуск»; *homeference* (**home** + **conference**) – «проведенная дома конференция».

Блендинги второго типа объединяют два начальных осколка исходных слов. Например, *hyflex* (**hybrid** + **flexible**) – «способ обучения, при котором уроки проводятся лицом к лицу в классах, а также доступны в интернете»; *quarantech* (**quarantine** + **technology**) – «новые технологии, появившиеся во время локдауна».

К третьему типу блендингов относятся слова, состоящие из двух целых слов со звуком или сочетанием звуков, перекрывающихся без усечения

сегментарного материала. Например: *covideo* (*covid* + *video*) – «видео, которые люди смотрели во времена карантина», *coronapocalypse* (*corona* + *apocalypse*) – «эстремальные реакции на вспышку COVID-19», *covidivorce* (*covid* + *divorce*) – «развод, совершенный во времена (или по причине) локдауна»; *covidiot* (*covid* + *idiot*) – «человек, намеренно не соблюдающий меры безопасности во время пандемии Covid-19».

Четвертый тип блендинга состоит из целого первого исходного слова и последнего осколка второго исходного слова. Например, *homeference* (*home* + *conference*) – «онлайн конференция из дома», *coronanoia* (*corona* + *paranoia*) – «параноя, связанная с пандемией коронавируса», *twindemic* (*twin* + *epidemic*) – «ситуация, при которой грипп и всплеск COVID-19 могут появиться одновременно». Это наиболее распространенный тип словослияний, связанный с COVID-19.

Блендинги пятого типа объединяют начальный осколок первого исходного слова и целое второе исходное слово. К примеру, *coroneologism* (*corona* + *neologism*) – «неологизм, связанный с эпохой коронавируса», *covexit* (*covid* + *exit*) – «стратегия, развернутая правительством для ослабления ограничений, вызванных пандемией коронавируса», *quaranteam* (*quarantine* + *team*) – «компания людей, живущих вместе на карантине».

Многие лингвисты отмечают, что смешивание может и часто создает новые морфемы или придает новые значения старым, когда повторяющиеся осколки происходят в нескольких смесях. Примеры таких морфемоподобных осколков в лексике, связанной с COVID-19, включают следующее: **coron-/corona** – *coronawashing* (*corona* + *brainwashing*), *coronasomnia* (*corona* + *insomnia*), *coronennial* (*corona* + *millennial*); **quaran** – *quarantimes* (*quarantine* + *times*), *quaranzine* (*quarantine* + *magazine*), *quarantrend* (*quarantine* + *trend*); **cov-/covid** – *covidivorce* (*covid* + *divorce*), *covexit* (*covid* + *exit*), *covideo* (*covid* + *video*); **mask** – *maskne* (*mask* + *acne*); **cation** – *coronacation* (*corona* + *vacation*), *schoolcation* (*school* + *vacation*).

Вторая группа обучающихся работает со следующим по распространенности способом словообразования неологизмов в период пандемии COVID-19 – со словосложением. Это один из продуктивных способов словообразования, заключающийся в присоединении двух или более основ для образования сложного слова. Семантическое значение этих соединений ясно и различимо, оно не требует каких-либо усилий со стороны читателя или слушателя. Можно выделить следующие модели словосложения (согласно структурной классификации, предложенной О.Д. Мешковым [1]): **N+N** (существительное + существительное) – *coronavirus* «коронавирус», *corona moaner* «человек, постоянно жалующийся на коронавирус», *coronababies* «дети, рожденные в период пандемии»; **A+N** (прилагательное + существительное) – *super-spreader* «инфицированный организм, быстро распространяющий заболевание», *social distancing* «социальная дистанция»; **N+Adv** (существительное + наречие) – *the wipe-away* «прощальный жест при выходе с онлайн конференции»; **Pron+N** (местоимение + существительное) – *self-quarantine* «самоизоляция». Стоит отметить, что наиболее продуктивными в этом способе словообразования являются морфемы «*corona*» и «*quarantine*».

Третья группа обучающихся работает с такой продуктивной моделью образования новых слов эпохи пандемии, как аффиксация. Под аффиксацией понимается присоединение префиксов и суффиксов к корню или основе слова.

Например: существительные **-ness** (суффикс существительных со значением качества или состояния) — *masklessness* «неношение маски»; **-er, or** (суффикс существительного со значением «род деятельности, занятие или должность действующего лица») — *lockdowner* «человек, находящийся на изоляции», *anti-masker* «человек, выступающий против ношения масок», также в этом слове выделяется префикс **anti-** со значением «против, противоположный», *coronator* «человек, победивший коронавирус»; прилагательные **-y** (суффикс прилагательных, придающий значение «подобный, имеющий черты») — *coviddy* «демонстрирующий необычное поведение, которое вызвано страхом перед COVID-19»; **-ic** (суффикс прилагательных со значением «имеющий природу, вызванный чем-либо») — *coronic* «инфицированный коронавирусом»; **-ed** (суффикс, образующий прилагательные со значением какого-либо признака или обладания чем-либо) — *coronaed* «человек, который заразился коронавирусом».

Встречаются некоторые типы двойных словообразовательных процессов, а именно: словосложение + аффиксация; блендинг + аффиксация; усечение + словосложение. В первом типе двойного словообразования новое слово демонстрирует два процесса, а именно словосложение и аффиксацию. Например, слово *circuit-breakers* «остановка выхода из карантина путем закрытия вновь открытых мест или прекращения возобновленной деятельности» состоит из словосложения *circuit-break* и суффикса, образующего существительное — *er*. Двойной процесс словообразования, состоящий из усечения и словосложения, иллюстрируется созданием таких слов, как *ronadobbing* — «информирование о тех, кто нарушает ограничения, связанные с коронавирусом». В этом примере два полных слова *corona* + *dobbing* объединяются, образуя новое слово *coronadobbing*, а затем слово *corona* подвергается процессу обрезки, чтобы получить обрезанную форму *rona*, которая вместе с *dobbing* создает неологизм *ronadobbing*.

Четвертая группа обучающихся может работать с информационным текстом про аббревиацию и образование слов-акронимов в период COVID-19. Акроним является разновидностью аббревиатуры, различает их разница в произношении — в аббревиатурах каждая буква произносится отдельно, а в акронимах — слитно. Мы можем выделить такие аббревиатуры, как *BCV* — *before coronavirus* «время до пандемии коронавируса», *PUM* — *Person Under Monitoring* «человек, находящийся под наблюдением», и акронимы *COVID-19* — *Coronavirus Disease 2019* «коронавирусная инфекция 2019», *ARI* — *Acute Respiratory Infection* «острая респираторная инфекция».

Пятой группе обучающихся можно предложить текст про конверсию, сокращения и заимствования. Конверсия — способ образования новых слов посредством перехода одной части речи в другую. В настоящее время эта модель снизила свою продуктивность и значительно уступает другим способам словообразования. Например: *self-quarantine* — *to self-quarantine* «самоизоляция — соблюдать самоизоляцию», *corona* — *to be coronated* «коронавирус — быть инфицированным коронавирусом». Сокращение, также известное как усечение — это словообразование путем удаления некоторых сегментов исходного слова: *rona* — *coronavirus*, *pandy* — *pandemic*, *sanny* — *sanitizer*. Заимствование — это процесс, при котором слово адаптируется для использования в другом языке. В английский язык из немецкого пришло такое слово, как *Hamsterkaufing* (*hamster* («хозяк» + *kaufen* нем. «покупать») — «запасаться впрок». Само же слово COVID было заимствовано как англицизм во многих языках мира.

На следующем этапе выполнения проблемно-поисковых заданий обучающиеся в рабочих группах готовят небольшие выступления по теме своих текстовых фрагментов с примерами, которые затем представляют перед всем классом. Пока одна группа презентует свой материал, другие обучающиеся заполняют специальную таблицу типичными примерами для каждого способа словообразования. В конце такой работы у обучающихся остается наглядная справочная таблица с продуктивными словообразовательными моделями лексических единиц эпохи COVID-19 и наиболее частотными лексическими единицами данного временного периода.

Подобные проблемно-поисковые задания обладают рядом преимуществ. Они направлены на развитие социолингвистической компетенции обучающихся, навыков исследовательской деятельности, позволяют работать с разными источниками информации, что способствует формированию навыков критического мышления и аналитической деятельности, а наличие информационного пробела делает их поистине коммуникативным и значимым. Однако, задания этого формата имеют и ряд недостатков, главным из которых является неумение обучающихся работать с большими объемами информации. Тем не менее, рассмотренные задания займут свое место в методической копилке преподавателя иностранных языков и будут с успехом использоваться на уроках английского языка.

1. **Мешков О.Д.** Словосложение в современном английском языке (монография). – М.: Высшая школа, 1985. – 187 с.
2. **Симонян Т.А., Прохорова С.Б., Фроликова Е.Ю.** Рефлексия как средство преодоления трудностей в работе с новым поколением студентов. // Иностр. языки в школе. – 2020. – №10. – С. 77–84.
3. **Burridge K., Manns H.** 'Iso', 'boomer remover' and 'quarantini': how coronavirus is changing our language. Published: May 10, 2020. – URL: <https://theconversation.com/iso-boomer-remover-and-quarantini-how-coronavirus-is-changing-our-language-136729> (дата обращения: 12.11.2020).
4. **Lehrer A.** Blendalicious. From Lexical Creativity, Texts and Contexts. / A. Lehrer – Judith Munat (ed.). Amsterdam and Philadelphia: Benjamin, 2007. – P. 115–133.
5. **Thorne T.** #CORONASPEAK – the language of Covid-19 goes viral – Published online: April 15, 2020. – URL: <https://language-and-innovation.com/2020/04/15/coronaspeak-part-2-the-language-of-covid-19-goes-viral> (дата обращения: 25.12.2020).



Литература

**Фетисова Анастасия Александровна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, МГПУ.  
E-mail: [fetisovaaa@mgpu.ru](mailto:fetisovaaa@mgpu.ru)

Сведения  
об авторе

## УСИЛЕНИЕ РОЛИ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ



### Аннотация

В данной статье рассматривается усиление роли англицизмов в современном русском языке, и анализируются лингвистические и экстралингвистические причины данного явления. Большое внимание уделяется рассмотрению различных способов использования заимствований и реальной иноязычной лексики в текстах, как рекламы, так и повседневной речи россиян. При этом подчеркивается невозможность изменить существующее положение дел при помощи официальных запретов.



### Abstract

### **THE GROWING IMPORTANCE OF ANGLICISMS IN MODERN RUSSIAN**

The article deals with the problem of Anglicisms growing importance in modern Russian. The focus is placed on the analysis of the linguistic and extra-linguistic reasons of the phenomenon. Different ways of using English borrowings and English words as well as their elements in the texts and everyday speech of Russian citizens are under study. The article emphasizes the fact that the official taboo to use such words and word combinations can hardly change the present situation.



### Ключевые слова

**англицизм, язык, заимствование, лингвистические и экстралингвистические причины, запрет**



### Keywords

**Anglicism, language, borrowing, linguistic and extra-linguistic reasons, taboo**

За последнее время при обсуждении различных проблем в обществе все чаще ставятся вопросы о релевантности и целесообразности использования заимствований в русскоязычном дискурсе. Приходится констатировать, что с каждым годом все большее количество слов иностранного происхождения проникает в русский язык. Во многих случаях в повседневной жизни именно им россияне отдают предпочтение, например, гаджет, бренд, медиа, тендер, маркетинг, клининг и т.д. Как указывают отечественные методисты, «установление связи между факторами и сложившимися парадигмами необходимо для понимания <...> обусловленности инноваций назревшими объективными обстоятельствами» [5, с. 3].

Большая часть вышеприведенных единиц относится к интернациональной лексике. Согласно новым требованиям ФГОС школьники, изучающие английский язык, должны уметь вычленять в текстах на иностранном языке интернациональные единицы и определять их значения при помощи контекста, сопоставляя незнакомые слова с аналогами родного или иных языков [4, с. 6]. В этом отношении определенный интерес может представлять анализ использования подобных единиц в русском языке, а также новые тенденции в их употреблении в системе родного языка учащихся, что позволяет взглянуть на слова иностранного происхождения с иной точки зрения.

Отметим, что использование заимствований характерно для любого языка. Под этим термином в лингвистике понимают процесс усвоения одним языком слов или значений лексических единиц другого языка без перевода, а также результат этого процесса — само заимствованное слово [3, с. 107]. Пока язык является живым и развивается, он не может избежать столкновения с иными системами словесного выражения мыслей при общении. Такие слова проникают в лексикон из различных источников. На современном этапе развития русского языка большая их часть относится к так называемым англицизмам, то есть к заимствованиям из английского языка [3, с. 32].

Подобные лексические единицы начали появляться в структуре словарного фонда русского языка в начале XIX века. В то время их количество было весьма незначительным и уступало заимствованиям, например, из французского языка (за исключением сферы спорта). Однако к концу XX века, когда английский приобрел статус языка международного общения, в речи россиян начали повсеместно использоваться англицизмы [Там же]. Таким образом, наличие подобных единиц в современном русском языке является неотъемлемой частью его системы. Использование заимствований и англицизмов, в частности, можно обнаружить в различных областях и сферах жизнедеятельности людей — культура, бизнес, наука, спорт, политика, реклама и т.д. Это особенно заметно в области компьютерной терминологии. К профессиональным лексическим единицам, прочно вошедшим в состав современного русского языка, можно причислить такие слова как компьютер, файл, браузер, принтер, сканер, ноутбук, провайдер, интерфейс и многие другие. Сюда также относятся такие выражения как онлайн и офлайн, которые стали повсеместно употребляться россиянами в результате введения данных режимов в работу многочисленных учреждений в 2020–2021 годах во время пандемии коронавируса.

Весьма часто заимствования из английского языка встречаются в речи молодежи. Особенно ярко это проявляется в жаргонизмах, которые характерны для речи юношей и девушек XXI века: хайп (от англ. hype) — шумиха, ажиотаж в медиа или соцсетях вокруг чего-либо или кого-либо; лузер (от англ. loser) — неудачник; чилить (от англ. chill), одним из значений которого является — отдыхать, расслабляться; хейтить (от англ. hate) — ненавидеть, открыто выражать свою ненависть.

Подобные слова не всегда могут быть понятны представителям старшего поколения. Однако многие из них охотно используют такие англицизмы как шопинг (от англ. shopping) — форма времяпрепровождения в виде посещения магазинов; мани (от англ. money) — деньги; френд (от англ. friend) — друг; пранкер (от англ. pranker) — шутник, проказник; перформанс (от англ. performance) — представление и многие другие.

Данное положение дел вполне объяснимо и не вызывает удивления. С появлением новых референтов в жизни общества неминуемо возникает потребность дать им наименования, ибо они отсутствуют в языке-реципиенте. Необходимость заполнить существующую лакуну происходит при помощи заимствований. Они восполняют отсутствующие в языковой системе элементы, что отмечают ученые-лексикологи: "sometimes it is done to fill a gap in vocabulary" [1, с. 63]. Все вышеприведенные термины, жаргонизмы и разговорные слова появились в русском языке именно по этой причине.

Иное основание столь интенсивного проникновения англицизмов в русский язык в конце XX — начале XXI столетия можно усмотреть в том, что многие элементы западной культуры весьма долгое время воспринимались, да и сейчас

воспринимаются некоторыми людьми в нашей стране как своеобразный эталон. Употребление в речи россиян слов и словосочетаний из английского языка, безусловно, можно рассматривать в качестве иллюстрации данного явления. Не последнюю роль здесь также играет желание показать свою принадлежность к тренду. Ведь знание языка международного общения весьма престижно в современном обществе и повышает статус индивида, владеющего им. Использование заимствованной лексики воспринимается как эффектный, а главное эффективный способ самовыражения и самутверждения. Подчеркнем также тот факт, что многие заимствования — это в большинстве своем краткие слова в отличие от их длинных русских аналогов: дедлайн — крайний срок, шоу — зрелищное представление, буллинг — агрессивное преследование, кэшбэк — возврат наличных средств, байкер — мотоциклист, клип — видеоролик.

Если проводить далее анализ причин столь широкого употребления заимствованной лексики в современном русском языке, то необходимо упомянуть тот факт, что одной из них может быть необходимость провести разграничение между единицей родного языка и новым словом со схожим, но не полностью совпадающим с ним значением. То есть, заимствования из других языков зачастую ведут к развитию синонимии, способствуют более точному описанию того или иного референта. Так, слова скутер и мопед очень близки в семантическом отношении, но абсолютными синонимами не являются. Конструкция первого напоминает мотоцикл, а второго велосипед. Мопед может быть и двухколесным и трехколесным, а скутер всегда имеет два колеса и больший объем двигателя, он также развивает большую скорость.

В наши дни часто процесс замещения исконного слова зарубежным аналогом происходит даже тогда, когда в заимствовании, казалось бы, нет никакой необходимости. Однако респект (от англ. *respect*) зачастую оказывается предпочтительнее русского слова уважение, а постер (от англ. *poster*) для многих говорящих становится замещением более привычного в русском языке слова плакат. Аналогичным образом многие жители нашей страны используют в качестве знака одобрения сокращение ОК, причем можно услышать как его исконное произношение [ок'ей], так и [ок], что является прочтением этих букв на русский манер.

За последние годы значительно увеличился объем как заимствований, так и собственно английских слов в сфере рекламной деятельности. Данный факт в определенной степени зависит от желания рекламодателей привлечь внимание к тому или иному продукту чем-то необычным. Ведь, если над дверью ресторана висит вывеска «РЕСТОРАН», она вряд ли послужит увеличению количества посетителей, так как не сможет выделить этот пункт приема пищи из ряда ему аналогичных. Другое дело вывеска «РЕСТОРАНЪ» с твердым знаком на конце. Она весьма необычна, содержит в себе орфографическую некорректность с точки зрения норм правописания современного языка, а потому, скорее всего взгляд человека, проходящего мимо, задержится на ней. Вполне вероятно, что посетитель зайдет именно в данное заведение, чтобы пообедать. Этими же причинами, очевидно, руководствовались владельцы кофейни «ГРАНДЪ КОФЕМАНИЯ» и магазина сувениров «ОнегинЪ» в городе Москве, усиливая производимый эффект намеренным использованием заглавной буквы Ъ в конце слова. Появление вышедшей из употребления старославянской буквы ять (Ѣ) вместо привычной е в слове хлеб в наименовании пекарни «ХЛѢБ НАСУЩНЫЙ» можно объяснить аналогичным образом.

Употребление заимствований и даже реальных слов и словосочетаний из иноязычного вокабуляра в названиях, безусловно, способствует созданию ореола некоторой необычности и обращает на себя внимание людей. Вот почему в названиях магазинов, кафе, различных фирм и центров подобные элементы появляются все чаще и чаще. Так, вместо обычной вывески «ПЕКАРНЯ» появляется «FRENCH BAKERY», а всем знакомая «ПАРИКМАХЕРСКАЯ» превращается в «BARBER SHOP». В качестве иных примеров можно привести следующие наименования — «NICE PRICE CAFÉ» (название кафе), «KITCHEN LAND» (название магазина кухонной мебели), «SIMPLE WINE» (название винного магазина), «CITY BANK» (название городского банка) и многие другие. Иногда в названиях подобного рода английское слово, вернее его звуковой образ, передается в русской орфографии: «СТУДИЯ КРАСОТЫ БЬЮТИ», «ЛОМБАРД СЕКОНД ХЭНД» или даже «Мышк Инн» (название гостиницы в городе Мышкин на Волге).

Эффект необычности можно также усмотреть и в типичном для современных названий включении в них символа &, обозначающего английский союз and (и). Иными словами, русские лексические единицы объединяются не при помощи исконного служебного слова, а при использовании его английского аналога, вернее символа, который хорошо известен россиянам. Вполне понятно и оправдано, когда этот символ появляется в названии **Marks & Spencer**. Другое дело, когда при его помощи происходит соединение русских слов. Так, в витрине известного обувного магазина KARI можно встретить следующие вывески «ОБУВЬ & АКСЕССУАРЫ», «МОДНО & ДОСТУПНО». Кафе-кулинария получает название «ХЛЕБ & СОЛЬ», а мебельный магазин — «МЕБЕЛЬ & КУХНИ».

Привлечь внимание посетителей возможно также «перевернув» ту или иную букву в названии сверху вниз (РЕСТОРУН) или вставив в русское слово английскую букву (КРАСОТА). Отметим, что смешение букв латинского алфавита и кириллицы становится нормативным трендом, как в современной рекламной деятельности, так и в иных сферах жизни. Так один из жилищных комплексов в Москве получает наименование **SHAGAL**, другой — **DREAM TOWERS**, вывеска столичного ресторана оформляется как **PLAN Б**, а строящийся в столице недалеко от Курского вокзала дом называется **CHKALOV**. Зачастую в названии того или иного заведения используются как русские слова, так и их иностранные аналоги и не только из английского языка — «ШТОЛЛЕ КАФЕ **STOLLE**», «ГОСТИНИЦА КРАФТ ПАБ», «RENDEZ — VOUS РАНДЕВУ». Отмеченное выше смешение языков повсеместно встречается и на улицах столицы: «БЮРО **SPEECH**», ЖК «**WEST GARDEN**», «БИЗНЕС-ЦЕНТР **SILVER CITY**», «ЦВЕТЫ **GOLDEN ROSE**». Зачастую русские и заимствованные единицы следуют друг за другом в названии, раскрывая вид деятельности заведения — «СНЭКИ. КОФЕ».

Типичным явлением также следует признать перевод имен собственных в наименованиях на английский язык. Так один из бизнес-центров в столице называется «**МЕРКУРИЙ. MERCURY**». Отметим также наличие довольно большого количества названий собственно на английском языке: **ENGLISH ZONE**, **UNIQUE FABRIQUE**, **BURGER HOUSES**, **DAILY**. При этом зачастую о содержательной стороне наименования достаточно сложно догадаться. Так, последняя вывеска из приведенных выше является названием минимаркета. Однако без соответствующей витрины посетители вряд ли соотнесут данное место с торговой точкой.

Эти же тенденции можно обнаружить в наименованиях телевизионных программ или в рекламе. Так, многим зрителям знаком сервер под названием *авиасейлс* (от англ. *avia sales*) — продажа билетов на авиарейсы. Отметим финальный звук [с] в анализируемом англицизме. По правилам чтения английского языка он должен был бы произноситься как [з], однако в реальности этого не происходит. Телевизионные программы получают, например, такие наименования как **Comedy Club**, **tutu**, **UDAR**. В названии последней русское слово пишется при помощи букв английского алфавита, что сопоставимо, например, с названием бургерной **FARSH**. Возможно, правда, и иное его написание — **FAРШ**, в котором начало и финал слова представлены буквами двух языков одновременно. Как видно из вышеприведенных примеров, способы подачи наименований при использовании двух языков разные, но все они базируются на употреблении либо самих английских слов вместо русских аналогов, либо английских букв, при помощи которых создается русское слово, либо, наоборот, английские слова пишутся при помощи кириллицы. Допускается и употребление букв двух языков в одной лексеме.

В наши дни в выступлениях официальных представителей властных структур звучат вполне справедливые упреки о чрезмерном проникновении англицизмов в лексический состав современного русского языка. Однако призывы избавить его от чрезмерного наличия англицизмов типа *бегиситтер*, *бойфренд* и т.д., которые, по мнению многих россиян, только засоряют речь на родном языке, вряд ли приведут к желаемому результату, если наложить официальный запрет на употребление подобной лексики. В истории уже отмечались подобные попытки исключить иноязычные элементы, в частности, в отношении английского языка: «... at various times purists have tried to purge the English language of foreign words, replacing them with Anglo-Saxon ones» [1, с. 53]. Однако, как известно, процент заимствований в системе английского языка в наши дни ученые определяют в количестве 65–70% [Там же]. Однако приходится признать определенную перегруженность современного русского языка подобными единицами и указать, что «их употребление требует известной осторожности» [2, с. 71], ибо насыщенная анализируемыми элементами речь звучит не очень естественно.

К сожалению, приходится признать, что табу на использование иноязычной лексики на официальном уровне вряд ли смогут изменить ситуацию. Целесообразность употребления столь обширного слоя англицизмов, действительно, весьма сомнительна, но налагать вето на их появление в дискурсе вряд ли является лучшим выходом из создавшегося положения, и запрет на употребление конкретных слов иноязычного происхождения не сможет значительно изменить ситуацию. Очевидно, нужны определенные пояснения, прежде всего, учащимся со стороны их наставников в школе и иных учебных заведениях. Представляется, что привлечь внимание к обозначенной в статье проблеме можно было бы, проведя с обучающимися проектную работу, нацеленную на изучение названий различных фирм, учреждений, предприятий родного города. Интересно было бы проследить, какие необычные наименования смогут выявить школьники, и проанализировать эти факты с точки зрения наличия в них элементов английского языка. Проект можно расширить, включив в него тексты рекламы, телевизионных программ и т.д., и обсудить полученные результаты, обратив внимание на уместность употребления как англицизмов в конкретных ситуациях, так и причин, вызывающих это явление.



## Литература

1. **Антрушина Г. Б.** Лексикология английского языка: учебник и практикум для вуза / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – 8-е изд., пер. и доп. – Москва: Юрайт, 2015. – 287 с.
2. **Афанасьева О. В.** Роль фразеологизмов английского языка на занятиях в средней школе. / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 8. – С. 70–75.
3. **Жеребило Т. В.** Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/34adb39f2c2165d687c2a5e0bfc3bd00.pdf> (дата обращения 15.08.2022).
5. **Тарева Е. Г.** Факторы модернизации школьного образования в предметной области «иностранные языки». / Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 2–8.
6. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения 15.08.2022).

**Баранова Ксения Михайловна**, профессор, зав. кафедрой английской филологии, доктор филологических наук, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет.

**E-mail:** [Ksenia1973-73@mail.ru](mailto:Ksenia1973-73@mail.ru)

**Афанасьева Ольга Васильевна**, профессор кафедры английской филологии ИИЯ МГПУ, доктор филологических наук, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет.

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

Сведения  
об авторах

# КОМПЕНСАТОРНАЯ РОЛЬ ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ВТОРОЙ»



## Аннотация

В статье анализируются трудности преподавания второго иностранного языка в неязыковом вузе и способы их разрешения на основе интегрированного предметно-языкового подхода, предполагающего корреляцию фонетического, грамматического и лексического контента первого и второго иностранных языков. Авторы выявляют положительные и отрицательные стороны интерференции двух иностранных языков (английского как первого иностранного языка и вторых европейских языков: испанского, немецкого и французского), проводят сопоставительный анализ языковых явлений каждого из вторых иностранных языков с английским языком, классифицируя их как совпадающие полностью, совпадающие частично и полностью отличные друг от друга. В ходе эксперимента акцент был сделан на специфических характеристиках вторых языков, а полные совпадения усваивались обучающимися легко и быстро, что, в результате, доказало безусловную компенсаторную роль первого иностранного языка в овладении вторыми иностранными языками.



## Abstract

### **COMPENSATORY ROLE OF THE FIRST FOREIGN LANGUAGE IN THE ACADEMIC DISCIPLINE 'SECOND FOREIGN LANGUAGE'**

The article analyzes the difficulties of teaching a second foreign language in a non-linguistic university and ways to resolve them based on an integrated subject-linguistic approach that involves the correlation of phonetic, grammatical and lexical content of the first and second foreign languages. The authors identify the positive and negative aspects of the interference of two foreign languages (English as the first foreign language and three second European languages: Spanish, German and French), conduct a comparative analysis of the linguistic phenomena of each of the second foreign languages with English, classifying them as completely coinciding, coinciding partly and completely different from each other. During the experiment, the emphasis was placed on the specific characteristics of the second languages, and students acquired complete matches easily and quickly, which, as a result, proved the unconditional compensatory role of the first foreign language in mastering second foreign languages.



## Ключевые слова

**иностраннный язык второй, языковая интерференция, фасилитаторы, компенсаторная роль, металингвистическая осведомленность, интегрированный предметно-языковой подход**



## Keywords

**the second foreign language, language interference, facilitators, compensatory role, metalinguistic awareness, integrated subject-language approach**

Долгие годы российские школьники и студенты изучали в обязательном порядке один из европейских языков, преимущественно английский как язык международного общения, постепенно и вполне закономерно вытеснивший из образовательных программ другие, традиционные для русской культуры, европейские языки: немецкий и французский. Точнее, уже с 1990-ых годов, английский язык стал доминирующим в сетке расписания российских общеобразовательных школ, оставив позади немецкий и французский языки. Английский язык стал обязательной школьной дисциплиной. По результатам ЕГЭ 2021 года 102 000 школьников писали экзамен по английскому языку, 1713 – по немецкому, 907 человек – по французскому, 209 – по китайскому и 171 – по испанскому [1]. Факты говорят о том, что российское образование продолжает основываться на идее, что английский язык остается франка лингва. Следовательно, при поступлении в высшее учебное заведение абитуриент по умолчанию должен владеть необходимым и определенным объемом знаний английского языка.

Однако в последнее время, когда глобализация открыла границы многих государств, и люди получили возможность свободно и быстро перемещаться из одной страны в другую либо в поисках работы, либо с туристическими целями, в России возрос интерес к другим иностранным языкам, и не только европейским. Таким образом, при сохранившемся первенстве английского языка, в средних общеобразовательных школах появляется дисциплина «Иностранный язык второй». В высших учебных заведениях на факультетах, где специфика будущей профессии предполагает международные контакты, в дополнение к английскому языку вводится дисциплина «Иностранный язык второй».

Например, в Российском экономическом университете имени Г.В. Плеханова на факультете гостинично-ресторанной, туристической и спортивной индустрии (ГРТСИ) кафедра иностранных языков №2 предлагает студентам-балаврам в рамках дисциплины «Иностранный язык второй» выбор одного из трех европейских языков: испанского, немецкого и французского. Обучение начинается с освоения языковой базы и заканчивается приобретением навыков владения языком для профессионального общения.

В ходе реализации первоначально разработанных программ дисциплины «Иностранный язык второй» преподаватели столкнулись с некоторыми трудностями в усвоении обучающимися запланированного языкового материала. Уже на начальном этапе преподавания вторых иностранных языков наблюдались растерянность и настороженность, так как «многие студенты испытывают чувство языковой тревожности или страха говорения на иностранном языке» [8, с. 33].

Для достижения цели обучения, сформулированной Федеральным государственным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) как «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах)»<sup>1</sup>, в условиях ограниченного количества часов, выделенных на дисциплину «Иностранный язык второй» (10 зачетных единиц, из них 120 часов аудиторных занятий) и «Иностранный язык второй профессионального общения» (4 зачетные единицы, из них 40 часов аудиторных занятий)<sup>2</sup>, необходимо было разрешить вышеназванные проблемы у обучающихся с помощью дидактических средств [16, с. 114], опирающихся на приобретенный студентами опыт при изучении английского языка.

Для проведения и апробации данного эксперимента на кафедре иностранных

<sup>1</sup> ФГОС ВО «Гостиничное дело». 2018. [Федеральный государственный стандарт высшего образования «Гостиничное дело»]. [http://fgosvo.ru/uploads/files/FGOS%20VO%203++/Bak/430303\\_B\\_3\\_30062017](http://fgosvo.ru/uploads/files/FGOS%20VO%203++/Bak/430303_B_3_30062017)

<sup>2</sup> Учебные планы ГРТСИ. 2021. <http://www.rea.ru>

языков №2 была создана рабочая группа преподавателей, владеющих одним из вышеназванных вторых языков и английским языком. Их знания профильной специальности и применение на практике «рамочного» подхода к языковой подготовке, необходимой для выполнения трудовых функций средствами иностранного языка [7, с. 148], позволили конкретизировать и сделать языковой контент дисциплины более доступным для обучающихся. Кроме того, данные компетенции преподавателей обеспечили интенсификацию учебного процесса на основе интегрированного предметно-языкового подхода, при котором в ходе изучения базового иностранного языка студенты овладевают одновременно и профессиональным иностранным языком [12, с. 22]. Не исключалась и упомянутая Н.В. Барышниковым методология лингводидактического плюрализма, как «методически оправданная комбинаторика обучающих действий», нацеленная «на смелые эксперименты в области методических решений, обеспечивающих реализацию целей, предусмотренных ФГОС» [5, с. 7–8].

Анализ научных исследований, касающихся изучения двух и более иностранных языков, выявил проблему их интерференции. Еще в 1988 году Т.С. Балишвили отметил, что «языковая интерференция может существовать лишь при условии контакта двух языковых систем» [4, с. 70]. А.Ш. Цавкаева добавляет, что «механизм интерференции при трехязычии, естественно, сложнее, чем при двуязычии» [13, с. 87]. Т.С. Балишвили также делает вывод о том, что межъязыковая интерференция не является гомогенным явлением, а представляет собой гетерогенное явление, в состав которой входят две основные составляющие – положительная и отрицательная интерференция [4, с. 218]. Положительная роль интерференции проявляется в создании интонационного рисунка высказывания (мелодии фраз) в европейских языках [9], но даже при сходстве языковых кодов, существует необходимость тренировать их и доводить до автоматизма [17]. Отрицательное влияние интерференция оказывает на языки, близкие по своей типологии. Например, в английском языке 60% корней слов – французские заимствования, поэтому обучающиеся часто произносят английские слова по правилам французского языка, что в результате сбивает с толку слушателя и затрудняет коммуникацию. Напротив, «чем дальше отстоят друг от друга языки в типологической и генеалогической классификациях, тем меньше вероятность проявления интерференции» [2]. Отмечая вслед за Ж. Бартолотти и В. Мариан безусловную трудность изучения нового иностранного языка [14], ученые предлагают опираться на знания как родного, так и первого иностранного языков. Эффективным способом борьбы с грамматической интерференцией является использование фасилитаторов. Применительно к методике обучения, определение фасилитатора выглядит следующим образом: «грамматическая конструкция родного языка учащегося, наиболее приближенная к эквивалентной грамматической иноязычной конструкции, служащая ее наглядной иллюстрацией с целью обеспечить учащемуся опору для понимания и запоминания грамматических явлений иностранного языка» [10, с. 319].

Следовательно, перед экспериментаторами встала задача теоретически изучить степень влияния полученных в школе и в вузе знаний английского языка на усвоение второго иностранного языка и использовать этот опыт на практике. Согласно исследованиям в области когнитивной психологии, обучение – это не воздействие на обучаемого извне, а внутренний умственный процесс самого обучающегося, ведущий к изменениям в его системе знаний, убеждений, отношений и поведения. Таким образом, происходит реструктуризация имеющихся у студентов ментальных схем и их адаптация к новой информации. Более того, при интерактивных формах обучения опора на предшествующее

знание повышает мотивацию обучающихся. Роль преподавателя заключается в создании педагогических условий, запускающих такие когнитивные процессы, которые ведут к достижению запланированных учебных результатов. Итак, для того чтобы обратная связь с обучающимися удовлетворяла дидактическим требованиям, необходимо учитывать уже имеющийся у них опыт, на который будут накладываться новые знания [18, с. 5].

В результате сравнительного анализа аспектов (фонетики, лексики, грамматики, морфологии, синтаксиса) второго иностранного и английского языков, были выявлены три показателя сложности усвоения учебного материала: полное соответствие двух языков, частичное их соответствие и полное отличие. Полное соответствие позволило бы преподавателю предъявлять новый материал, ссылаясь на аналоги в английском языке и экономя тем самым аудиторное время. При частичном соответствии аналогии присутствуют, но со специфическими нюансами, на которых нужно делать особый акцент. Наибольшее внимание должно уделяться языковым явлениям, полностью отличным от английского языка. Данные показатели отражены в рабочих программах, было пересмотрено и обновлено содержание дисциплин «Иностранный язык второй» и «Иностранный язык второй профессионального общения».

На кафедре были разработаны профессионально-ориентированные учебники и учебные пособия для вторых иностранных языков, которые коррелировали с темами на английском языке и в сокращенной форме соблюдали преемственность профессионального лексического контента. Уже издан учебник испанского языка: «Испанский язык для изучающих туризм и гостиничное дело (В-1 и В-2)» [6]. РЭУ имени Г. В. Плеханова выпустил учебные пособия по немецкому языку «Немецкий язык. Базовый курс второго иностранного языка» [11] и французскому языку «Французский язык для профессиональных целей» [3].

### ЭКСПЕРИМЕНТ

К началу изучения второго иностранного языка оказалось очевидным, что учащиеся уже владеют необходимыми терминами для понимания и осмысления грамматических систем и лексических конструкций. К тому же генетическое сходство вторых языков с английским (романо-германская языковая группа) предоставляет широкие возможности для проведения сопоставительного анализа их грамматического строя и лексических конструкций с целью поиска аналогов или различий.

На первом занятии вторым иностранным языком, учитывая аналитический характер всех четырех европейских языков и их некоторое сходство в грамматических структурах, студентам был предложен перевод на английский язык типичных фраз, не являющихся кальками русских аналогов, например, таких как: отсутствие глагола-связки в русском варианте, и обязательный глагол в английском языке: *Я студент. Моя мама врач*; отсутствие подлежащего в русском варианте и наличие формального подлежащего в английском языке: *В гостинице есть ресторан и кафетерий* и т.д. Эти конструкции являются фасилитаторами при построении аналогичных фраз на вторых иностранных языках.

### ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК

Благодаря **полному соответствию** интонационных конструкций повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений в английском и испанском языках снимается психологическая напряженность первого знакомства с новым предметом. Аналогично с английским языком работает

артикуляционный аппарат при произношении пяти гласных звуков, звука [ch], подобно английскому слову *chase*, и репрезентанты [e] кастильского варианта испанского, как в английском слове *length*.

Англицизмы представляют собой великое подспорье в процессе обучения. Например: *He reads comics. – Lee comics. = Lee tebeos*. Образование множественного числа существительных происходит так же, как в английском языке. Системы времен глаголов двух языков очень похожи, а навыки по согласованию времен в изъявительном наклонении можно смело переносить с английского языка. Модальные глаголы легче осваиваются, чем английские. Нет таких тонкостей разграничения, как у глаголов *must/might*. Инверсия также характерна для испанского, например: *La buena que sea no me gustará nunca*. Степени сравнения прилагательных и наречий в обоих языках аналогичны: *es mejor = is better; habla más que yo = he speaks more than me*. Неопределенные местоимения в обоих языках употребляются одинаково: *give me something = dame algo*.

**Частичные соответствия** играют двоякую роль. Каноническое ударение в словах в испанском и английском в корне не совпадают, но так называемые слова *llanas* и *esdrújulas*, типа *álbum – número*, дают исключения. Некоторые дифтонги в этих языках похожи: *coin – coila; toil – doile*. Непохожие создают дополнительные трудности. Лексический разряд интернациональных слов, безусловно, снимает семантические трудности, но приводит к частым ошибкам в силу выработанных произносительных и письменных навыков. К примеру, английские слова *club, profesor, hospital, hotel* часто произносятся и пишутся с ошибками, «на английский манер». Инфинитив в английском употребляется с частицей *to* в то время, как в испанском его показателями считаются конечные *-ar, -er, -ir*. Но при изучении испанского инфинитива много времени не требуется, чтобы изучить сложный инфинитив. Правила и навыки употребления артиклей в английском языке способствуют их быстрому освоению в испанском, но есть и некоторые различия. Например, употребление определенного артикля с абстрактными существительными. А вот опущение артикля (нулевой артикль) при отрицании – одинаковое явление. Пассивный залог в испанском сложнее понимается, чем в английском ввиду того, что существуют два глагола «быть». *The book was written by Ana Rodrigo. The book was written. / El libro fue escrito por Ana Rodrigo. El libro está escrito*. Но пассивный залог в испанском не столь узурпаторский, как в английском. Его заменяет другая лексико-синтаксическая конструкция: *El libro lo escribió Ana Rodrigo*.

**Полное отличие** языковых явлений требует большего внимания, временных затрат и усилий и со стороны обучающегося, и со стороны обучающего. Произносительная норма согласных звуков [t], [h], [j], [v], [b], [p], [rr], [ll], [ñ] в обоих языках не совпадает. Флективность испанского языка проявляется при согласовании прилагательных, притяжательных местоимений и порядковых числительных с существительными. Глагольные формы также согласуются с личными местоимениями, система которых значительно отличается от английской. Повелительное и сослагательное наклонение испанского – это сверхтрудности для обучающихся, они трудоемки. А сослагательное наклонение, без какой-либо опоры, вообще малопонятно. Даже наличие двух форм на *-ra* и на *-se* в прошедшем времени субхунтива вызывает недоумение всегда и у всех изучающих этот язык. Из-за двухвариантного локуса отрицательных местоимений в предложении в испанском часто у обучающихся возникает вопрос о справедливости использования двойного отрицания. *Nothing happened. – No pasó nada / Nada pasó*. Указательные местоимения и наречия – это отдельная статья грамматики испанского языка. Сравните

просто примеры: *this – that / este – ese-aquel*. Место личных местоимений-дополнений вообще отдельная тема, но она усугубляется трудностями их использования с разными частями речи. Безусловно, английский язык очень помогает в выработке многих компетенций при обучении испанскому языку, но строй испанского языка в целом не позволяет считать английский язык мощным фасилитатором.

## НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Мелодика и интонация повествовательного высказывания давались студентам с легкостью, поскольку полностью совпадают в немецком и английском языках: интонация сопровождается понижением основного тона. Инфинитив в английском и немецком языках имеет схожий грамматический строй. В обоих языках прослеживается практически полная схожесть в употреблении инфинитива с или без частицы *zu* \to. **Полное соответствие** также прослеживается в системе образования трех основных форм глаголов: инфинитив, прошедшее время (*Past Simple* в английском и *Präteritum* в немецком языках), причастие (*Participle II* в английском и *Partizip II* в немецком языках соответственно). Пассивный залог в немецком образуется по аналогичной схеме, что и в английском языке, то есть с помощью вспомогательного глагола *werden* в немецком языке и *to be* в английском, соответственно. Поэтому в изучении этой грамматической конструкции проблем не наблюдается. Учащиеся интуитивно понимают, как нужно выстраивать конструкцию. Степени сравнения прилагательных как в немецком, так и в английском языке, образуются идентичным образом, то есть имеют три степени сравнения: положительную, сравнительную и превосходную.

Флективность глагольных форм **частично совпадает** в немецком и английском языках. В немецком языке глаголы при спряжении сочетаются во всех лицах и числах, в то время как в английском языке глагол изменяется только в третьем лице единственного числа в настоящем простом времени (*Present Simple*). Наличие артиклей в обоих языках делает их освоение доступным, несмотря на определенные отличия. Например, немецкие артикли изменяются по падежам. Конструкция повелительного наклонения в обоих языках частично совпадает: императивное высказывание начинается с глагола, подлежащее отсутствует (в немецком языке во 2 лице единственного и множественного числа). Различие заключается в том, что при образовании вежливой формы повелительного наклонения в немецком языке добавляется подлежащее *Sie*, а также происходит изменение глагольных форм, трансформация корневых гласных у сильных глаголов. Эти аспекты могут вызвать некоторые трудности для восприятия этой темы. Согласование времен в немецком также присутствует, но не в таком широком диапазоне, как в английском языке. Модальные глаголы имеют идентичные аналоги в английском языке. Системы времен глаголов очень похожи. Но существуют и отличия. В немецком языке, например, отсутствуют времена группы *Continuous*. Также отсутствует система вспомогательных глаголов при построении вопросительных и отрицательных предложений.

Что же касается вопросительных предложений, то здесь прослеживается **полное отличие**: в английском языке мелодия понижается к концу предложения, в то время как в немецком языке интонация резко повышается в конце предложения. Произношение некоторых согласных звуков создало некоторые проблемы, так как многие звуки английского языка не встречаются в немецком. Например, произношение согласных *[t]*, *[h]*, *[j]*, *[v]*, *[w]* полностью отличается в обоих языках. Примером может служить английский звук *[e]*, например, в слове *truth*: в немецком языке он не встречается. Говоря об отличиях в обоих языках, стоит упомянуть о таком языковом явлении как «ложные друзья переводчика».

Сравним: *bekommen* — получать (нем. яз.); *become* — становиться (англ. яз.); *der Gift* — подарок, дар (нем. яз.). Флективность немецкого языка прослеживается при согласовании прилагательных, притяжательных местоимений и порядковых числительных с существительными в зависимости от падежа и числа. В английском языке подобное явление отсутствует. Поэтому наибольшее внимание уделялось именно согласованию в лице, числе и падеже при склонении имен прилагательных. Сослагательное наклонение является одной из самых сложных и громоздких тем при изучении немецкого языка. Существует две формы сослагательного наклонения *Konjunktiv I* и *II*. Форма *Konjunktiv II* в целом аналогична по своему семантическому значению и употреблению как в русском, так и в английском языках. *Konjunktiv I* служит для дословной передачи чужой речи, сохраняя при этом полную дистанцированность говорящего от сообщаемых фактов. Аналога же *Konjunktiv I* в английском языке не существует, что создает трудности в изучении и понимании. Указательные местоимения — это довольно сложная тема в немецком языке. Наиболее часто употребляемые в немецкой грамматике следующие указательные местоимения: *der, die, das, dieser, dieses, diese*, причем местоимения *der, die, das* могут выступать в качестве подлежащего. Кроме того, указательные местоимения склоняются по родам, числам и падежам. В английском языке есть только две формы указательных местоимений: *this/these, that/those*. Порядок слов в немецком языке имеет фиксированный порядок, но он не настолько строгий, как в английском языке. Единственное условие (если говорить о простом повествовательном предложении) — глагол должен занимать второе место в предложении. В то время как в английском языке все члены предложения имеют конкретное место в предложении. Например: *Nancy has decorated the house today. Peter hat das Haus heute geschmückt. / Das Haus hat Peter heute geschmückt. / Heute hat Peter das Haus geschmückt.*

### ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК

**Полное соответствие** двух языков помогло студентам соблюдать вопросительную интонацию и прямой порядок слов при составлении предложений. Не требовалось заучивание интернациональной лексики и слов французского происхождения, имеющих одинаковое значение в обоих языках, например *«I'm sure = je suis sûr»* («Я уверен»). Правила употребления определенного и неопределенного артиклей также студентам были уже знакомы. Им не составило труда образовывать множественное число имен существительных путем добавления окончания «s». Наличие разветвленной системы времен французского языка, конструкции с модальными глаголами, согласование времен и сослагательное наклонение не представлялись студентам чем-то новым.

Указывая на **частичные соответствия** в английском и французском языках, преподаватели заметили возросший интерес к предмету, так как сначала предъявлялся знакомый материал. Так, буквосочетание «au», звучащее как [o], запоминалось легче других буквосочетаний при напоминании английского слова «because». Однако необходимо было усваивать, что тот же звук [o], выражается сочетанием букв «eau», что не соответствует английскому слову «beauty». Готовность обучающихся связывать конечные непронизносимые согласные «s» и «t» с первой гласной следующего слова (явление «liaison») объяснялась существованием в английском языке явления «linking r». При сравнении французских слов с английскими словами французского (латинского) происхождения, которые приобрели новое или дополнительное значение, например: *clear — чистый ≠ clair — светлый; realize — 1) представлять себе; 2) осуществлять, ≠ réaliser — осуществлять*, данная лексика запоминалась быстрее. Составляя вопросительные предложения, студенты усвоили инверсию, благодаря влиянию английского языка — «do you speak French?», хотя во французском языке она иная: меняются местами глагол

и местоимение-подлежащее: «*Parlez-vous anglais?*» и, более того, она факультативна и нежелательна в разговорной речи. Для выработки навыка у обучающихся ставить имя прилагательное после определяемого существительного во французском языке в отличие от английского языка потребовалось некоторое время. Однако наиболее употребляемые французские прилагательные: *bon, beau, jeune, vieux, grand, petit, nouveau*, стоят именно перед существительными, в этом случае у студентов ошибок не было. Английский язык помог и в усвоении степеней сравнения имен прилагательных. В качестве образца были продемонстрированы частицы «*more*» и «*the most*» как аналоги «*plus*» и «*le plus*».

Большое внимание уделялось явлениям в новом языке, которые **полностью отличаются** от явлений в английском языке. Например, ударению на последнем слоге; непроизносимым согласным и гласному «е» на конце слов; наличию категории рода имен прилагательных и «ложным друзьям переводчика».

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эксперимент проводился на протяжении двух лет в курсе дисциплины «Иностранный язык второй», и преподаватели констатировали положительную динамику в усвоении всех трех языков. На основании данных исследований был сделан вывод, что полное соответствие двух языков позволило рационально распланировать учебное время и уделить больше внимания отличительным признакам нового языка. Стало очевидным, что, приступая к изучению второго иностранного языка (после английского), студенты уже обладают так называемой металингвистической осведомленностью (*metalinguistic awareness*) [15], то есть осознанной способностью воспринимать язык как объект изучения. Это и обращение к терминам категориального аппарата, усвоенного при изучении английского языка, и перенесение их в сферу второго языка; и усвоение полных соответствий с английским языком, в результате чего преподавателям не приходилось долго объяснять, казалось бы, новый материал, тем самым, они выигрывали время для более трудоемких форм и видов работы.

На частичные соответствия с английским языком обращалось особое внимание, подчеркивались особенности и колорит вторых иностранных языков, у обучающихся возрастал интерес к предмету и уверенность в его дальнейшем освоении.

Таким образом, данный экспериментальный сопоставительный подход дал синергетический эффект: знание одного иностранного языка помогло в обретении металингвистической осведомленности и перенесло ее автоматически на второй иностранный язык. Как результат, студенты быстро научились читать, легче понимали содержание текстов, меньше трудностей испытывали при переводе и преодолели психологический барьер в выполнении продуктивных коммуникативных заданий.

Безусловно, английский язык на шаг приоткрывает двери в изучение испанского, немецкого и французского языков. Многие навыки, приобретенные в английском, можно смело переносить на эти языки и сосредоточиться только на трудной специфике каждого из них.

1. Агранович М. Л. Опрос: Большинство учеников хотят углубленно изучать иностранный язык в школе // Российская Газета от 18.06.2021 – URL: <https://rg.ru/2021/06/18/opros-bolshinstvo-uchenikov-hotiat-uglublenno-izuchat-inostrannyj-iazyk-v-shkole.html>
2. Ананьина М. А. К вопросу об особенностях языковой интерференции // *Lingua mobilis*. – № 1 (47). – 2014. – С. 50–54. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osobennostyah-azykovoy-interferentsii>



Литература

3. Анзина Т. И. Французский язык для профессиональных целей: Учебное пособие. – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2017. – 100 с.
4. Балишвили Т. С. Интерференция как проблема двуязычия. – Тбилиси. – 1988. – 213 с.
5. Барышников Н. В. Насущные вопросы методики обучения иностранным языкам как науки // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 4–12.
6. Демирчян Л. С. Испанский язык для изучающих туризм и гостиничное дело (B1 – B2) [Текст]: Учебное пособие для СПО. – М.: Юрайт, 2020. – 204 с.
7. Иноземцева К. М., Труфанова Н. О., Крупченко А. К. Модель повышения квалификации преподавателя иностранного языка технического вуза // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 1. – С. 147–158.
8. Карсанти Т., Козаренко О. М. Эмоциональный дискомфорт учащихся на занятиях по иностранному языку и поиск путей его устранения с учетом современных реалий // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 9. – С. 31–40.
9. Кубланова М. М. Языковая интерференция на уровне интонации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Москва, 2003. – 171 с. – URL: <https://cheloveknauka.com/yazykovaya-interferentsiya-na-urovne-intonatsii>
10. Савельева О. Е. Фацитаторы как способ преодоления межъязыковой интерференции при обучении английской грамматике // Известия Смоленского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 506–512.
11. Стрижова Е. В. Немецкий язык (базовый курс второго иностранного языка): Учебное пособие. – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2021. – 208 с.
12. Сысоев П. В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 21–31.
13. Цавкаева А. Ш. Интерференция родного и русского языка при изучении английского языка в условиях национально-русского двуязычия // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 87–90.
14. Bartolotti J., Marian V. (2012). Language Learning and Control in Monolinguals and Bilinguals. – Cognitive Science. – 2011. – Pp. 1129–1147 – URL: <https://bilingualism.northwestern.edu/wpcontent/uploads/2012/07/LanguageLearningandControl>
15. Bialystok E., Ryan E. B. Towards a Definition of Metalinguistic Skill. – Merrill-Palmer Quarterly. – Vol. 31. – No. 3. – 1985. – 229–251 p.
16. Cuq J.-P., Gruca I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. – Nouvelle édition, maison d'édition: PUG. Collection: didactique. – 2017. – 482 p.
17. Domínguez Vázquez M. J. En torno al concepto de interferencia. – Universidad Santiago de Compostela Pub. – 2001. – URL: <https://webs.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
18. Parmentier J.-F., Vicens Q. Enseigner dans le supérieur. Méthodologie et pédagogies actives Collection: La Boîte à Outils du professeur. – Dunod édition. – 2019. – 192 p.



Сведения  
об авторах

**Анзина Татьяна Игоревна**, канд. пед. наук, доцент. Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова.

**E-mail:** [anzina.ti@rea.ru](mailto:anzina.ti@rea.ru)

**Седова Татьяна Викторовна**, канд. филол. наук, доцент. Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова.

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

**Стрижова Екатерина Валентиновна**, старший преподаватель. Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова.

**E-mail:** [strizhova.ev@rea.ru](mailto:strizhova.ev@rea.ru)

## ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ



Аннотация

На основе опыта работы со школьниками 9–11 классов в рамках подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников по немецкому языку рассматриваются трудности, возникающие у школьников при подготовке к устному этапу олимпиады. Автор предлагает для снятия этих трудностей использовать элементы дискурсивного анализа устного текста, а именно ток-шоу: школьникам дается теоретический материал в данной области, затем анализируется ряд ток-шоу на немецком языке, после чего обучающиеся самостоятельно составляют и разыгрывают свое ток-шоу. Такой подход позволяет сделать акцент на коммуникативном и смысловом аспектах, снять страх совершить ошибку.



Abstract

### **THE USE OF ELEMENTS OF DISCURSIVE TEXT ANALYSIS FOR THE FORMATION OF DIALOGICAL ORAL SPEECH SKILLS IN SCHOOLCHILDREN**

Based on experience of working with schoolchildren of grades 9–11 in preparation for the All-Russian Olympiad of schoolchildren in German, the author considers difficulties encountered by schoolchildren in preparing for the speaking stage of the Olympiad. It is proposed to use elements of the discursive analysis of spoken texts (namely talk shows) to remove these difficulties. First, students get acquainted with the theoretical material on this topic, then a number of talk shows in German are analyzed, after that students compose and act out their own talk show. This approach allows to focus the students on the communicative and semantic aspects and to remove the fear of making a mistake.



Ключевые  
слова

**лингводидактика, коммуникативный подход,  
дискурсивный анализ, ВсОИШ, немецкий язык**



Keywords

**linguodidactics, communicative approach, discursive  
analysis, All-Russian Olympiad of schoolchildren, German  
language**

На сайте министерства просвещения Российской Федерации Всероссийская олимпиада школьников называется «самым массовым интеллектуальным состязанием школьников в России» [2]. В Порядке проведения Всероссийской олимпиады школьников обозначены следующие цели: «выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научной

(научно-исследовательской) деятельности, пропаганда научных знаний, отбор лиц, проявивших выдающиеся способности, в составы сборных команд Российской Федерации для участия в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам» [5]. Принять участие в олимпиаде на школьном уровне учащиеся могут, начиная с 4–5 класса. Исходя из вышесказанного ВсОШ обозначается не просто состязанием, а развивающим и обучающим процессом, в котором само состязание есть момент оценивания достигнутого уровня. Путь до этого состязания — путь развития, обучения, образования, в процессе которого у участников олимпиадного движения формируются мотивация, необходимые знания, умения, навыки и компетенции, личностные качества. Вслед за Е.И. Пассовым мы бы хотели подчеркнуть, что «главный стержень» цели обучения — нравственный: «всякое образование должно быть направлено на становление человека как духовной индивидуальности» [3, с. 5]. ВсОШ в полной мере отвечает такому современному пониманию целей обучения, стимулирует всестороннее развитие личности. Также само состязание не является конечной точкой: по результатам можно оценить проделанную работу, оценить достигнутое, обозначить новые перспективы. Нам видится, что те требования, которые предъявляются к участникам, уровень заданий, предлагаемый для выполнения, — вызов для тех учащихся, которые готовы к саморазвитию и постоянному росту. Глубокое и всестороннее изучение предмета вне рамок школьной программы — длительный и трудозатратный процесс. Это относится и к рассматриваемому нами предмету: немецкому языку. Подготовка к участию в олимпиаде по немецкому языку требует развития широкого спектра компетенций и личностных качеств. Все задания носят комплексный характер, в том числе и устный тур.

В устном туре оценивается не только индивидуальная, но и групповая работа, что является серьезным вызовом для участников: приходится проявлять свои сильные стороны и знания, находить правильные пути взаимодействия с командой, суметь совместно правильно распределить роли, чтобы каждый участник смог достойно проявить себя и принести баллы команде. При выполнении этого этапа для успешного его прохождения требуются лингвистические и коммуникативные компетенции, а также умение работать в коллективе, реагировать на изменяющуюся обстановку, творческое начало.

Задание устного этапа олимпиады по немецкому языку — совместная групповая работа, в результате которой участники должны представить устную презентацию диалогической речи в форме ток-шоу. На финальном этапе эта презентация длится 10–12 минут, количество участников составляет в среднем 5 человек. Команде на подготовку выделяется 60 минут, в течение которых участники должны ознакомиться с заданием, распределить роли (при этом можно выбрать из ролей, предложенных составителями заданий, а можно придумать свои, запрещено только заменять роль модератора/ведущего — она должна остаться у кого-то из команды), вместе продумать общую концепцию ток-шоу. Затем обсуждается конкретное содержание высказываний (на этом этапе не у всех групп получается работать в команде, часто каждый участник просто составляет свою речь, что приводит к проблемам взаимодействия по время презентации ток-шоу). Времени выделяется достаточно, чтобы разыграть придуманное ток-шоу и оценить слабые и сильные места.

Трудности часто возникают из-за неумения работать в команде и в связи с разным уровнем подготовки участников (что реже встречается на финальном этапе, куда попадают участники с высокими баллами в предыдущих этапах, однако является распространенной проблемой на уровне региональном).

Участникам необходимо проявить готовность работать с другими людьми, оценивать их возможности, максимально объективно оценивать себя. Нередко сильные, уверенные в себе школьники, не дают другим проявить инициативу, показать себя – в таком случае вся команда получает плохой балл за командную работу, что отражается на результате каждого участника. В случае, когда в команду попадают участники с пока плохо развитыми языковыми компетенциями, можно вовлечь их в общий сценарий, подобрать подходящую роль (например, иммигранта или маленького ребенка), грамотно использовать невербальные средства, и, несмотря на языковые ошибки этих конкретных людей, вся группа может получить высокий балл за командную работу. Распространенной причиной низких баллов является неразвитое умение свободного говорения. Иногда говорить боится как сам участник, так порой и команда не хочет доверять более слабому ученику.

Критерии оценки предполагают, что все участники высказываются в равном объеме. Таким образом, исключить более слабого члена команды из презентации – проигрышный вариант для всех участников. Следовательно, необходимо найти ему ту роль, которую он сможет выполнить – так вся команда (в том числе даже самые слабые участники) имеет шанс получить высокий балл за командную часть работы.

Сложным для выполнения является критерий, согласно которому все участники должны реагировать и опираться на предыдущее высказывание. Часто ученики просто продумывают и репетируют свою роль, забывая о высказываниях других участников. В случае если в момент самой презентации происходит что-то непредвиденное и сценарий развития событий меняется, отреагировать могут лишь единицы.

Согласно исследованию Т. Карсанти и О.М. Козаренко, наибольшее волнение у изучающих иностранный язык вызывают, в частности, следующие виды работы: спонтанный ответ на занятии, устный экзамен по иностранному языку, участие во внеаудиторном мероприятии на иностранном языке [1, с. 34]. Все эти формы можно отнести к устному этапу олимпиады и как раз они вызывают трудности у обучающихся. В результате исследования Т. Карсанти, О.М. Козаренко приходят к выводу, что одними из основных причин возникновения языкового барьера после «недостатка знаний» являются «зажатость» и «страх ошибки» [1, с. 35] – на снятие именно этих трудностей мы и обращаем наше внимание в своей работе со школьниками в рамках подготовки к олимпиаде.

При оценке индивидуальных результатов участника играет роль аргументация высказываний (при этом она должна быть «сопряжена с высказываниями других членов группы» (см., например, [4, с. 158]), артистизм, невербальные средства, выразительность, лексическое, грамматическое и фонетическое оформление речи. Последние пункты (лексическое, грамматическое и фонетическое оформление) развиваются в течение всего периода обучения в рамках школьной программы, а вот требования к выразительности, артистизму и умению аргументировать необходимо помочь участникам понять и натренировать, что возможно сделать в достаточно сжатые сроки в рамках целенаправленной подготовки к олимпиаде.

Для того, чтобы преодолеть некоторые моменты, вызывающие трудности (недостаточное взаимодействие в команде, недооценивание важности каждого участника команды, боязнь допустить ошибку), а также научить эффективно применять невербальные средства, подключать артистизм и выразительность,

мы предлагаем сместить акцент внимания участников испытания на коммуникацию, взаимоотношения в группе, идею, смысл высказывания, отвлечь их от концентрации на выборе лексических и грамматических средств, от страха допустить ошибку. Для этого мы предлагаем познакомить школьников с элементами дискурсивного анализа текста. С нашей точки зрения такой подход поможет учащимся сконцентрироваться на конкретной коммуникативной задаче, проанализировать ее, выбрать наиболее подходящие лингвистические и нелингвистические средства, помимо этого, такой подход к работе с текстом — неисчерпаемый источник лингвострановедческих знаний.

Сначала мы предлагаем вниманию учащихся теоретический материал, затем разбираем его на конкретных примерах, после чего применяем на практике сначала на уже разобранном материале, а затем на новом.

Приведем пример нашей работы с двумя группами школьников 9–11 классов. В каждой группе было по 15 человек.

Для начала школьникам предложены теоретические основы анализа некоторых элементов устного дискурса. Беседа нескольких участников, в том числе в формате ток-шоу, — самый наглядный пример для дискурсивного анализа: в этом случае дискурс выстраивается участниками буквально на глазах у слушателя.

Важную роль играет контекст. В случае устного этапа олимпиады реальный контекст носит несколько искусственный характер, при котором осуществляется оценивание участников, однако задача школьников — создать свой контекст в рамках своего собственного ток-шоу. И именно этот контекст должен влиять на речевое поведение участников. Несмотря на то, что в реальной жизни все участники разговора примерно одного возраста, в создаваемом ими ток-шоу они примеряют на себя роли людей другого возраста, вероятно, другого социального статуса, с другим уровнем образования, с другим семейным положением, другой социальной ролью и т.п. Именно эта роль и контекст (с кем именно общаются участники в рамках своего ток-шоу, на какую тему, что это за ток-шоу) должны определять, что и как говорят участники.

При анализе устной речи важно распознать, как участники защищают свою точку зрения, как именно они пытаются убедить собеседников, какие приемы они применяют для социального взаимодействия, проявления власти/превосходства, навязывания своей точки зрения и др. В устной коммуникации используются не только языковые приемы, активно задействуются голос и тело. С их помощью можно выражать свое отношение к высказываемому, к собеседнику, завоевывать право высказаться, не дать себя прервать и т.п. Важно и то, кто кого перебивает, как именно он это делает, какие формулы вежливости используются (и используются ли они) и др.

Чтобы правильно интерпретировать высказывание, необходимо обращать внимание на то, как используется голос, жесты, какие позы занимает собеседник. С помощью тела и голоса можно выразить иронию, презрение, уважение, можно показать, к кому обращено высказывание, также с их помощью можно совершать самостоятельные коммуникативные действия: приветствие, символические жесты.

Когда мы анализируем использование голоса, можно говорить о просодии и паравербалике [6, с. 105].

Согласно С.Б. Лархер именно благодаря просодии можно понять, что имел в виду говорящий: что он хочет подчеркнуть, где скрывается ирония, что является особенно важным с его точки зрения. Например: Он останется добрым И сильным (такое выделение союза голосом показывает, что говорящий противопоставляет данные понятия, подчеркивает важность обоих качеств). С помощью просодии можно выделять цитаты, можно отвлечь внимание слушателя, не акцентировать внимание на спорных вопросах, проявить свое отношение к вопросу (заинтересованность, скуку). Так, медленная, растянутая, монотонная речь может демонстрировать равнодушие собеседника.

С помощью просодии можно завоевать право слова – перекрикивать собеседника, прерывать его; можно бороться за сохранение права слова – говорить громче, быстрее. Все это – дискурсивные приемы: их надо уметь замечать, анализировать, а также применять самому.

Паравербалика (смех, вздохи, крики, кашель, плач и т.п.) обычно служит для выражения эмоций и в этом смысле не так важна с точки зрения дискурсивного анализа. Однако она может иметь и коммуникативное значение: с ее помощью можно выразить согласие/несогласие с высказыванием собеседника, подчеркнуть значение сказанного, уклониться от ответа, проявить агрессию или, наоборот, поддержку по отношению к собеседнику и др.

Для правильного понимания высказывания иногда необходимо обратить внимание на положение тела и направление взгляда. Часто эти явления носят физиологический характер (поза, в которой сидит человек, или его взгляд не всегда имеют коммуникативное значение), однако иногда с помощью положения тела можно показать, что человек хочет высказаться, с помощью взгляда можно показать, к кому обращено высказывание или о ком оно, выразить иронию и др.

В рамках нашей темы уместно говорить о тех культурно-речевых актах, которые совершаются с помощью тела/жестов:

- рукопожатие как приветствие (необходимо обратить внимание школьников, что в немецкой культуре рукопожатие не привязано к какому-либо полу: женщины в равной степени используют этот жест, как и мужчины);
- объятия (здесь также имеет смысл упомянуть о личном пространстве и дистанции между людьми, которую принято соблюдать в различных культурах);
- поклон, кивок и др.
- кто кого пропускает в узком проходе, кто кому подает руку, кто первый садится – это поведение обусловлено социальной ролью индивидуума.

С точки зрения дискурсивного анализа представляют интерес мимика и жестикация. Они также могут не иметь коммуникативного значения и носить чисто адаптивный характер (поправить волосы, почесать лоб и др.) или просто выражать эмоции (часто это происходит неосознанно), однако они могут и выражать коммуникативное намерение. Согласно С.Б. Лархер это – жесты-эмблемы (такие жесты необходимо изучать, как мы изучаем лексику. Очень часто они кардинально различаются от культуры к культуре), жесты-иллюстраторы (такие жесты представляют особый интерес, если они противоречат высказыванию), а также частично жесты, выражающие эмоции [6, с. 106–107]. Также сюда можно отнести и жесты-регуляторы (с их помощью можно передать право слова или, наоборот, получить его, выказать одобрение/несогласие и др.), если они используются осознанно.

Особое внимание обучающихся стоит обратить на перформативные жесты, с помощью которых совершаются речевые акты: пожатие руки как знак заключения сделки/договора, благословение. Эти жесты интересны как с точки зрения изучения культуры, так и с точки зрения анализа распределения социальных ролей, что всегда важно при дискурсивном анализе текста.

Отдельно стоит поговорить о жестах, которые предполагают физический контакт с другим человеком — с их помощью можно показать особую близость с другими людьми, проявить психологическое превосходство, более высокий социальный статус. В принципе, это относится и к вещам, которые принадлежат другому человеку (в одном из проанализированных нами ток-шоу гостя стучала по столу ведущего, облакачивалась на столешницу, что было демонстрацией их дружественных, близких отношений).

Таким образом: анализ голоса, жестов и положения тела помогает понять, что именно хотел сказать говорящий, его отношение к теме и собеседникам, социальное положение собеседников. Изучаемый материал также имеет лингвострановедческое значение. А применение этих знаний на практике помогает обогатить речь, более точно выполнить коммуникативную задачу, сделать речь живой и естественной.

В рамках наших занятий со школьниками был проанализирован фрагмент (10 минут) из ток-шоу «Hart aber fair» от 04 апреля 2019 года, посвященного проблеме вегетарианства. В ток-шоу участвовали 6 гостей, также активную роль играл ведущий. Был выбран фрагмент, в котором представлены противоположные точки зрения сторонников пользы потребления мяса и тех, кто отказался от употребления этого продукта по соображениям заботы об окружающей среде, своем здоровье или из любви к животным. В выбранном отрывке продемонстрирован высокий накал эмоций, широко представлен спектр различных типов жестов, важное значение играют направление взгляда, смена позы (в частности, один из гостей даже встает со своего места, выражая резкое несогласие с высказываемым мнением).

Школьники составляют список моментов, которые они находят важными, интересными для себя, отмечают примеры, интерпретируют их. Эту работу мы предлагаем проводить в малых группах по 2–3 человека, чтобы каждый мог высказать свое мнение и принять активное участие в работе, но и не боялся рассуждать, слушал мнение других. Затем результаты работы обсуждаются в общей группе, преподаватель по необходимости дополняет ответы учеников.

После этого школьники делятся на группы по 4–6 человек. Их задача — разыграть проанализированный сюжет. Обучающиеся распределяют роли (из представленных в ток-шоу), проговаривают особенности голоса, мимики, жестикуляции персонажей, их речевую стратегию, дискурсивные приемы, содержание диалога (при этом задача ставилась: сохранить общий смысл высказывания, передав его своими словами). Однако один из персонажей (участники должны совместно выбрать, кто это будет) должен поменять свое поведение. Как и что именно он меняет, обсуждается также в группе, совместно. Также школьники должны спрогнозировать, как это изменение повлияет на ход беседы. На работу дается час времени (как на устном туре олимпиады). Потом школьники представляют результат работы и уже всей группой проводят обсуждение, что было изменено и как это повлияло на ход беседы, проводится сравнение с теми результатами, которые планировались в малой группе.

На следующем занятии участникам дается уже иная тема и другие персонажи для ток-шоу, дается один час времени, за который школьники (также в группах по 4–6 человек) должны подготовить свое шоу. При этом необходимо попросить обучающихся особое внимание обратить на просодию, жестикуляцию, мимику, дискурсивные приемы.

По результатам работы с двумя группами школьников было отмечено, что перенос акцента на коммуникативные моменты помог обучающимся преодолеть страх говорения, страх сделать ошибку, что-то забыть или перепутать, также школьники стали живо реагировать на высказывания оппонентов, а не просто рассказывать свой заученный текст (школьники в принципе отказались от заучивания текста, концентрируясь на смысле высказывания — как своего, так и высказывания оппонентов). Следует обратить внимание, что количество языковых ошибок при этом не повысилось по сравнению с теми результатами, которые демонстрировались до наших занятий. Что интересно, школьники перестали бояться сами вовремя поправлять себя, если допускалась ошибка, не теряясь при этом (такое поведение свойственно и носителям, что можно было увидеть в тех ток-шоу, которые мы анализировали на наших занятиях). Таким образом, речь учеников стала более свободной, общение носило естественный, коммуникативный характер, был преодолен страх говорения и приобретены новые лингвострановедческие знания.

1. **Карсанти Т., Козаренко О. М.** Эмоциональный дискомфорт учащихся на занятиях по иностранному языку и поиск путей его устранения с учетом современных реалий. // Иностр. языки в школе. – 2021. – №9. – С. 31–40.
2. Официальный сайт министерства просвещения РФ. Раздел Олимпиады и конкурсы. – URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/olympiads/?ysclid=l62em61pwv368444024](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/olympiads/?ysclid=l62em61pwv368444024) (дата обращения: 26.07.2022).
3. **Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.** Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного». – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
4. Требования к организации и проведению регионального этапа Всероссийской Олимпиады школьников в 2021/22 учебном году. – URL: [https://alt.izh.one/files/content/72/%D0%A2%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F\\_%20%D0%A0%D0%AD%20%D0%92%D1%81%D0%9E%D0%A8%202021-2022\\_%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf?ysclid=l62fd14hxb335307406](https://alt.izh.one/files/content/72/%D0%A2%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%20%D0%A0%D0%AD%20%D0%92%D1%81%D0%9E%D0%A8%202021-2022_%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf?ysclid=l62fd14hxb335307406) (дата обращения: 26.07.2022).
5. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. Приказ Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников (с изменениями на 14 февраля 2022 года). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/573339049?ysclid=l56quyjj70550859630> (дата обращения: 26.07.2022).
6. **Larcher S. B.** Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. / Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. – 2015. – 257 s.



**Литература**

**Демина Дарья Аркадьевна**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой второго иностранного языка института иностранных языков им. М. Тореза Московского государственного лингвистического университета.  
E-mail: [dasha\\_k@mail.ru](mailto:dasha_k@mail.ru)



**Сведения  
об авторе**

# СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗВИВАЮЩИЙ АСПЕКТ



## Аннотация

В статье представлен концепт о необходимости культивирования учебных развивающих стратегий в региональной школьной образовательной среде в соответствии с требованиями обновленного ФГОС НОО и ООО. На примере разработанных авторами статьи дидактических и методических материалов в формате кроссвордов показан развивающий потенциал образовательной среды регионального Лицея поселка Краснообска (Новосибирская область).



## Abstract

## **SEMANTIC READING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AS A VALUE COMPONENT OF MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: A DEVELOPMENT ASPECT**

This article presents the concept of cultivating some of the educational development strategies in the regional school educational environment as an effective methodology of implementing the updated Standards. The examples of the authors' didactic and methodological materials in the format of crosswords are used to demonstrate the developmental potential of the educational environment of the regional Lyceum in village of Krasnoobsk (Novosibirsk region).



## Ключевые слова

**смысловое чтение, аудио курсы, кроссворды, творческое самовыражение**



## Keywords

**semantic reading, audio courses, corpus of crosswords, creative self-expression**

*Введение. Постановка проблемы.* Актуальность вопросов, обозначенных в заголовке данной статьи, связана с тем, что сегодня читающего молодого человека можно увидеть практически везде. Доступность информации, с одной стороны, положительное явление, с другой – свободный доступ обесценивает в глазах современного школьника саму извлекаемую информацию. Характер чтения становится все более поверхностным, выборочным. Сплошной текст без видео-сопровождения кажется менее привлекательным.

Нередко в школе наблюдается тенденция к снижению популярности чтения художественной литературы среди подрастающего поколения. Молодые люди отдают предпочтение коротким текстам, изобилующим картинками и музыкой. Непрерывный поток аудиовизуального контента, чтение в стиле «комиксов»,

доступность в сети интернет краткого изложения любых произведений классической литературы способствует снижению читательской культуры. Речевые клише, «смайлики» в текстовых сообщениях смартфонов лишают глубины любые человеческие чувства. Феномен современности — клиповое мышление — еще один аргумент в пользу того, что школьники предпочитают более легкие литературные жанры (мистику, детективную прозу и т.п.) [1; 2; 3; 5–7]. Таким образом, информационное поле извне, безусловно, может заглушить внутренний монолог по осмыслению, анализу и синтезу получаемой информации.

В свете изложенного *цель данной статьи* представляется авторам: а) в раскрытии и изучении возможностей иноязычного образования для расширения границ объективного восприятия современными школьниками реалий глобального мира неясных ценностных ориентаций в условиях диджитализации социума; б) в разработке лингводидактических средств формирования навыков и умений в чтении, осмысленного и осознанного, на уроках английского языка (начальное и среднее звено) и во внеурочное время; в) в презентации примеров развивающих заданий из авторского корпуса кроссвордов, посвященных освоению иной культуры.

*Методология* исследования включает актуализацию поисковых стратегий средового и аксиологического подходов, моделирования коммуникативных ситуаций в проектной образовательной среде школы в аспекте формирования мотивационной и интеллектуальной готовности обучающихся к аутентичному общению. Благодаря средовому подходу, который обладает в век цифровизации неограниченными возможностями, в условиях непредсказуемости социума в целом инновационная педагогика пытается выявить и сформулировать сегодня *субъектно-социальные условия использования интеллектуального потенциала современного человека*. При этом основным действующим лицом становится профессионально компетентная, культурная, социально ответственная личность.

В свою очередь, педагогика и лингводидактика выявляет и переводит в личностный план те возможности и тенденции общества, которые открывают для обучающихся средовое активное пространство и пути их социально значимой культурной самореализации и самоопределения и вместе с тем — *личное творчество, активность, полноту их собственного бытия* [1–3; 10].

Эти важные ценностные доминанты все чаще находят отражение на уроке современного типа в контексте трансформации и цифровизации, а также постепенной переориентации образовательного процесса с обучающих технологий на более пристальное внимание к формированию субъектной позиции личности; в реальной педагогической практике могут помочь фундаментальные практико-ориентированные разработки в области культурной коммуникации на всех уровнях функционирования образования в системе гуманитарного знания в целом. В свою очередь, современный учитель, системно и преданно занимающийся обновлением содержательной технологичности средового пространства, ориентируется на коммуникативность, ситуативность, разумность, креативность, системность и комплексность [1–3; 10].

По мнению отечественного ученого Ф. И. Гиренок, специфика клипового мышления заключается в том, что клип как часть не отсылает к целому [4]. Фрагментарное чтение (в том числе, на английском языке) отдельных абзацев приводит к непониманию ценности и целостности при работе с текстом. Сюжетная линия требует определенных усилий, чтобы за ней следить. Причинно-следственные связи требуют времени. Школьник постоянно переключается между разными потоками информации: его усилия и время распределены [1; 3; 10]. Отсутствие необходимой

глубины анализа учебного текста, а если нет надобности в оперировании лексикой, то, в конечном счете, это ведет к ограниченности лексического запаса. А потому чтение, как и устная речь, призваны служить и средством, и целью изучения иностранного языка. Для поиска современных способов приобщения школьников к вдумчивому чтению, работе с разноплановой лексикой, обращаемся к базовым средствам арсенала методических средств в рамках современной отечественной лингводидактики [10].

*Результаты микроисследования* находят отражение в многокомпонентной трехчастной модели формирования навыков и умений смыслового чтения в целях приобщения обучающихся к работе с разноплановой лексикой в формате кроссвордов как базового средства авторского арсенала методических средств.

**Фрейм первый.** Младшего школьника первые сложности ожидают уже при попытках самостоятельного чтения на английском языке, что обусловлено несопадением графического и звукового образов слов, множеством правил чтения и всякого рода исключений. Трудности в произношении могут быть вызваны отсутствием звуков полностью подобных звукам русского языка. В работе используем все компоненты УМК «Английский в фокусе» (начальная школа и среднее звено, 5 класс). Благодаря принципу устного опережения и наличию подробного аудио курса к учебнику «Spotlight» 2 класс, вышеуказанные трудности нивелируются при системной работе с компонентами учебника.

В 3 классе продолжается систематическая работа над правилами чтения, которые отражены в скороговорках, небольших текстах, сюжетных диалогах. Каждый модуль УМК «Английский в фокусе» 3 класс содержит разделы для отработки навыков чтения. На этом этапе обучения в 4 классе в данной линейке учебника объясняются новые правила чтения. Ведется прослушивание и чтение соответствующих скороговорок. Предлагаются упражнения, в которых нужно вписать слова в соответствующие колонки согласно правилам чтения. Таким образом, происходит плавный переход от чтения полным словом (whole-word-reading – метод «глобального чтения», построенный по принципу запоминания зрительного образа всего слова; данный прием используется в УМК «Английский в фокусе» 2 класса) к чтению по правилам. Каждый модуль учебников «Английский в фокусе» для начальной школы содержит разделы, направленные на обучение чтению, а именно эпизод английской сказки, которая рифмована и записана на аудио и видеодиск: «The town mouse and the country mouse» для 2 класса, «The toy soldier» для 3 класса, «Goldilocks and the three bears» для 4 класса. В УМК «Английский в фокусе» 5 класс прослеживается постепенный переход от учебной деятельности как умения учиться в начальной школе к учебной деятельности с элементами самообразования и саморазвития в основной школе. В каждый модуль включен урок дополнительного чтения, построенный на межпредметной основе (Extensive Reading. Across the Curriculum).

Детям 5 класса особенно интересен этот урок, так как он являет собой средство познания окружающего мира. Факультативно используется для чтения адаптированная сказка «Джек и бобовое зернышко» (Jack and the Beanstalk), разбитая на эпизоды. Особую ценность в работе представляет комплекс заданий к текстам (before-reading, while-reading, after-reading tasks). Аудио курс к книге с выразительным музыкальным сопровождением также всегда находит положительный отклик учеников, снимая возможные трудности чтения на иностранном языке.

В начальном и среднем звене, кроме широкого спектра возможностей самого УМК «Английский в фокусе», полезным и занимательным для учащихся становится

применение следующих методических решений для развития и совершенствования навыков чтения на английском языке.

**Фрейм второй.** В качестве дополнительного пособия для учащихся 5 классов общеобразовательных организаций можно рекомендовать учителям английского языка применение разработанного авторского сборника кроссвордов, составленного на материале активной лексики к УМК серии «Spotlight». Материал данного учебно-методического комплекта «Английский в фокусе. 5 класс» создан интернациональным авторским коллективом: российским издательством «Просвещение» и британским издательством-партнером Express Publishing (авторы: Юлия Евгеньевна Ваулина, Дженни Дули, Ольга Евгеньевна Подольяко, Вирджиния Эванс), 8-е издание, 2021.

Разработка сборника для 5 класса обусловлена началом новой ступени обучения, часто сопровождаемой формированием новых классов, необходимостью организации адаптационного периода, а также детальным изучением в начале курса английского как второго иностранного языка. Возможно системное применение сборника на уроках либо во внеклассной работе по предмету на этапе изучения нового материала, обобщающего повторения, в качестве домашнего задания. Названия кроссвордов неслучайно совпадают с названиями тем УМК «Английский в фокусе» для 5 класса. Таким образом, каждому ученику психологически легче настроиться на работу и успешно справиться со всеми заданиями. Первые 10 кроссвордов (Starter 1–10) направлены на повторение простых слов за 4 класс.

Такой подход позволяет поддерживать высокую мотивацию учащихся по выполнению заданий. Затем следуют 20 кроссвордов по темам, соответствующим возрастным особенностям и интересам учащихся: 1. Школьные дни. 2. Это я. 3. Мой дом — моя крепость. 4. Семейные узы. 5. Животные со всего света. 6. С утра до вечера. 7. В любую погоду. 8. Особые даты. 9. Жить в ногу со временем. 10. Каникулы. Количество слов в кроссвордах от 4 до 11. Среднее количество слов: 5–6. Использование данного пособия возможно и в рамках других учебно-методических комплектов, а также после 5 класса.

Ученики могут разгадывать по 2 кроссворда после каждой изученной в школе темы. Первый кроссворд содержит слова из одной определенной темы, во втором кроссворде слова даны на повторение предыдущих тем. Подобное построение заданий позволяет говорить о рециркуляции активной лексики, лучше ее усвоении и запоминании. Ученикам предлагается посмотреть на картинки к каждому слову кроссворда, интерпретировать значение данных картинок, разгадать слова.

**Фрейм третий.** Целесообразным считается участие в различного рода литературных конкурсах. Внимания заслуживает возможность участия в Областном литературном фестивале, посвященном юбилейным датам в зарубежной

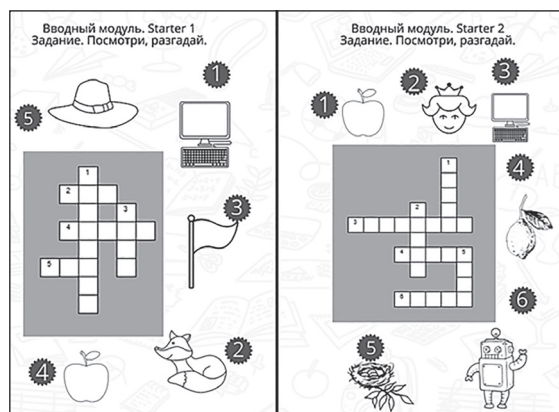


Рис. 1

Пример заданий вводного модуля УМК «Английский в фокусе»

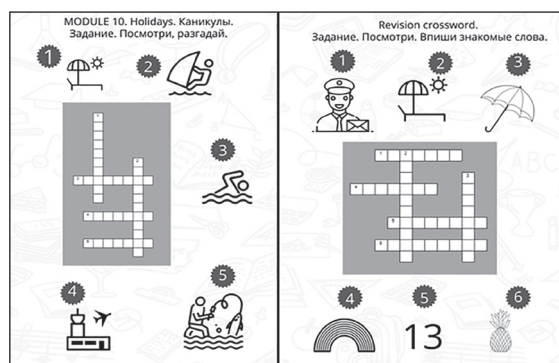


Рис. 2

Пример тематического модуля

литературе для всех обучающихся образовательных учреждений г. Новосибирска и Новосибирской области. Организует мероприятие факультет иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета ежегодно. Как показывает практика, мероприятие способствует повышению уровня позитивной мотивации и интересу к чтению, развитию литературоведческой, лингвострановедческой и социокультурной компетенций обучающихся. Личностно-ориентированный подход при подборе декламаций для учеников – это возможность их творческого самовыражения в форматах и жанрах, которые отвечают их интересам и способностям. Это дает высокий результат на региональном уровне. Творческое самовыражение, возможность расширить знания о литературе и культуре страны изучаемого языка, развить творческий потенциал учащихся, безусловно, мотивирует больше читать, узнавать, осмысливать. Уровень мероприятия оценивается и по критериям оценки декламаций. Раскрытие сценического образа в полноте внешней и внутренней составляющих, артистизм, соответствие текста и образа, адекватность образа тексту, глубина раскрытия образа. Осмысленность исполнения, выразительность, эмоциональность (тон, настроение, темперамент, интонация, логические паузы, ударение, громкий голос). Контакт с аудиторией, интерактивность, жесты, мимика, произношение. Гигантская работа учащихся над собой, самосовершенствование. Участие в фестивале можно рассматривать как долговременный проект. Проработка образа, произношения, интонации со многими участниками требуют тщательной проработки и временных затрат. Для многих школьников само участие в подобного рода фестивалях служит отправной точкой на пути к системному совершенствованию навыков в чтении, аудировании и устной речи, а также развитию читательской культуры. Ученик осознает свой успех, победу на высоком уровне, ценность своей кропотливой работы.

В качестве следующей педагогической стратегии совершенствования навыков осмысленного чтения становится работа с текстами разной сложности, которые побуждают к серьезной мыслительной деятельности. В этом помогает нам библиотека для учащихся, но не простая, а электронная. Ресурс доступен на сайте <https://oxfordowl.co.uk>. Здесь представлены книги издательства Oxford University Press на двадцати уровнях. Учитывается сложность текста, жанр. В функционале библиотеки есть такой инструмент, как выделение текста. К книгам прилагается аудио курс и послетекстовые задания в интерактивной форме. Работа с книгами библиотеки на телефоне невозможна. Это только плюс, так как чтение с телефона уменьшает угол зрения текста, его охват, целостность восприятия материала. Выбор текстов производится на основе их уровня сложности, возраста учащихся, изучаемой лексики. Практикуется домашнее чтение более легких текстов, так как это необходимо для развития навыков чтения, а также запоминания новых слов.

Презентация некоторых результатов внедрения ценностной модели совершенствования языковых и речевых навыков с помощью адекватных современной социокультурной ситуации средств развивающего характера в реальных условиях школы, в нашем случае, регионального лицея, позволяет наметить пути дальнейшего продвижения сформированного корпуса кроссвордов в образовательный процесс старшего звена школ разного типа.

**В заключение**, уточняя условия создания развивающей среды для тиражирования педагогического опыта педагогов в рамках непрерывного образования, отметим следующее:

1. Целенаправленная работа с текстами разных жанров и сложности, индивидуальное, эмоционально окрашенное восприятие данных текстов, разнообразное представление и системное изучение лексики позволяют

максимально вовлекать обучающихся и обучающихся, педагогов и школьников, в культуроросозидающий процесс — стабильности, креативности и лидерства педагогического сообщества, опыт которого находит поддержку в рамках муниципального методического объединения учителей иностранного языка.

2. Чтение и его результаты — понимание прочитанного, возможность применить на практике полученные знания (а не только извлечение информации) — ценность как доминанта школьного иноязычного образования, которая через системное чтение позволяет извлекать и осваивать информацию из различных областей знания, развивать интеллект, использовать возможности для становления человека как личности.
3. Чтение как вид речевой деятельности формирует развитого человека, который мотивационно готов осмысленно воспринимать информацию, с желанием участвовать в диалоге и полилоге культур в современном развивающемся мире.

1. Бартош Д. К., Твердохлебова И. П. Инновации в подходах к профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка // Иностр. языки в школе. — 2021. — №12. — С. 2–3.
2. Буланкина Н. Е. Ценностные аспекты профессионального становления педагога в контексте радикальной смены образовательной парадигмы // Кант. 2020. — 3 (36). — С. 220–226. DOI: 10.24923/2222-243x. 2020–36.42
3. Буланкина Н. Е. Ориентация на непрерывность и готовность к образованию в свете принципов управления системами на основе качества: по страницам методики Е. Н. Солововой // Дискурс профессиональной коммуникации. — 2021. — Т. 3. — №4. — С. 64–72.
4. Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. — М.: Проспект, 2016. — 256 с.
5. Доука С. В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // Общественные науки и современность. — 2013. — №2. — С. 169–176.
6. Калашникова Л. В. Клиповое мышление как формат подачи информации в процессе образовательной деятельности // Образование, наука и производство. 2014. — №4. — С. 67–71.
7. Крайнов А. Л. Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2019. — Т. 19. — №3. — С. 262–266.
8. Ломбина Т. Н., Юрченко О. В. Особенности обучения детей с клиповым мышлением // Общество: социология, психология, педагогика. — 2018. — №1. — С. 45–50.
9. Русских Е. В. Современное юношеское чтение и электронные ресурсы как способ приобщения к книге // Вестник Брянского государственного университета. — 2015. — №3. — С. 236–241.
10. Galskova N. D., Levchenko M. N., Shabanova V. P., Skitina N. A. Multicultural Language Education as an Imperative of Modern Educational Policy in the Field of Foreign Languages // ASTRA SALVENSIS – Revist de istorie și cultur -stra Salvensis – review of history and culture, year VI, Special Issue 2018. — P. 797–805.



Литература

**Буланкина Надежда Ефимовна**, зав. кафедрой иноязычного образования НИПКиПРО, Новосибирский институт повышения квалификации переподготовки работников образования, кафедра иноязычного образования.  
E-mail: [nebn@yandex.ru](mailto:nebn@yandex.ru)

**Харламова Наталья Викторовна**, учитель английского языка первой квалификационной категории, МАОУ Новосибирского района Новосибирской области — лицей №13, п. Краснообск.  
E-mail: [nata.harlamova00@mail.ru](mailto:nata.harlamova00@mail.ru)



Сведения  
об авторах

## РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ (BLENDED LEARNING)



### Аннотация

В статье рассматриваются проблемы преподавания иностранного языка в формате *Blended Learning*, показываются этапы развития межкультурной компетенции в процессе смешанного обучения. Предлагаемая технология иллюстрируется на примере фрагмента видео-курса по русскому языку как иностранному.



### Abstract

### **DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF BLENDED LEARNING**

The article deals with the problems of teaching a foreign language in the *Blended Learning* format, shows the stages of development of intercultural competence in the process of blended learning. The proposed technology is illustrated by the example of a fragment of a video course on Russian as a foreign language.



### Ключевые слова

**дистанционно-контактное обучение, межкультурное образование, уровни межкультурной компетенции**



### Keywords

**distance learning, intercultural education, levels of intercultural competence**

Несколько лет назад онлайн-обучение считалось основной формой образования 21 века. Однако на сегодняшний день профессиональное сообщество пришло к выводу, что онлайн-обучение едва ли способно заменить традиционные формы образования и рассматривается в настоящее время как форма к их дополнению.

В процессе изучения этого вопроса исследовательской группой Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (РАНХиГС) был представлен высокий риск избыточного «цифрового оптимизма», который может привести к дегуманизации образования как социального института. Острее всего это может проявиться в подмене цифровизации образования его неэффективной «оцифровкой». Вместо персонифицированного образования, нацеленного на развитие компетенций, на практике может продолжиться использование неактуальных традиционных методов учебной работы с применением имеющихся у преподавателя под рукой информационно-коммуникационных технологий, эффективность которых в подобной ситуации будет, по меньшей мере, спорна.

Поэтому в настоящее время наиболее актуальным становится Blended Learning – смешанное (дистанционно-контактное) обучение, включающее этапы традиционного и онлайн-обучения, целью которого является использование преимуществ и ликвидирование недостатков обеих форм образования.

Цель межкультурного образования: подготовка к контакту с другой культурой, к адекватному поведению в условиях чужой культуры, т.е. формирование межкультурной компетенции личности – «...комплекса знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [6, с. 299], в результате чего достигается взаимопонимание в процессе межкультурного диалога.

Межкультурное образование полноценно присутствует в том случае, если студенты при контакте с другой культурой правильно воспринимают и осознают систему мышления, ценностей и действий представителей этой культуры, интегрируют ее в систему собственной и применяют усвоенные знания при общении с представителями данной культуры. Поэтому межкультурное образование представляет собой процесс развития личности, в результате которого происходят изменения в восприятии как своей, так и иной культуры, и в отдельных случаях у студентов может возникать третья культура, характеризующаяся новым взглядом на свое существование, а также на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой.

Для развития межкультурной компетенции в процессе межкультурного образования на основе Blended Learning необходима разработка специальных сценариев обучения, способствующих индивидуальной организации деятельности. Учебный контент таких сценариев (например, фильмы, иллюстрации, интригующие тексты) должен быть связан с имеющимися у студентов знаниями и опытом, с их повседневной жизнью или будущей профессиональной деятельностью на основе модели «межкультурного говорящего» («intercultural speaker», M. Byram)<sup>1</sup>, которая включает различные уровни межкультурной компетенции:

<sup>1</sup> <https://www.grin.com/document/1130347>

**1. когнитивный уровень**, предполагающий знания о собственной и иноязычной культуре. Данный уровень включает также страноведческую эрудицию и знания о социокультурных контактах на основе интерпретации теоретических положений о культуре и межкультурной коммуникации, а также сравнении взаимодействующих культур.

На данном уровне развиваются умения раскрывать значения понятий и действий в межкультурной ситуации и сравнивать культуры, включающие:

- определение и объяснение собственных действий;
- поиск адекватной отправной точки для сравнения;
- языковую дифференциацию.

**2. аффективный**, требующий от студентов определенной дистанции по отношению к своей культуре, чтобы понять культуру собеседника, владение умением встать на позицию партнера по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры.

На данном уровне развивается умение воспринимать факты культуры, включающее:

- отбор фактов культуры;
- их активную интерпретацию;
- оценку;
- сравнение с фактами своей культуры.

С этой целью используются:

- интервью на иностранных языках с представителями других культур в аудио- и аудиовизуальной форме с целью развития умения внимательно слушать собеседника и способствовать обмену мнениями;
- аутентичные тексты об определенных особенностях изучаемой культуры с целью изменения существующей точки зрения на другую культуру;
- этой же цели служит просмотр фильмов для преодоления существующих стереотипов, касающихся иноязычной культуры;
- групповая работа с представителями других культур с целью обмена мнениями и разрешения возможных культурных конфликтов.

**3. коммуникативно-поведенческий уровень**, включающий умения в интерпретации текстов и событий, содержанием которых являются конфликтные межкультурные ситуации. Целью является подготовка студентов к действиям в таких ситуациях, и умениям активно действовать в конкретных ситуациях межкультурного общения, включающие реализацию своего коммуникативного намерения: проигрывание межкультурных ситуаций, в ходе которых обучающиеся попеременно выполняют роли представителей контактируемых культур.

На основе данных уровней разрабатывается система упражнений для развития межкультурной компетенции студентов. При этом упражнения когнитивного и аффективного уровня выполняются дистанционно индивидуально или в виде форума, а коммуникативно-поведенческого уровня контактно в форме пленума.

Упражнения на дистанционном этапе должны удовлетворять следующим требованиям:

- прозрачность цели для предоставления возможности учащимся определить, насколько важно для них данное упражнение и сколько времени они должны потратить на его выполнение;
- доступность сценария: учащиеся должны быстро понять требования, предъявляемые к ним в задании;
- ограничение времени и определение критериев для выполнения задания для того, чтобы учащиеся могли рассчитать время на его выполнение, что послужит основой для их самоорганизации;
- ссылка на контактные занятия и учебник, четкое осознание учащимися, что учебный процесс включает взаимосвязанные дистанционные и контактные задания, которые дополняют друг друга.

В заключение комплекс упражнений на развитие межкультурной компетенции в формате Blended Learning на основе видеоподборки из пособия [2], в котором представлена возникшая конфликтная межкультурная ситуация.

## **ЗАНЯТИЕ ОНЛАЙН (ИНДИВИДУАЛЬНО) – КОГНИТИВНЫЙ И АФФЕКТИВНЫЙ УРОВНИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**Задание 1** на развитие умения воспринимать факты культуры, интерпретировать их и сравнивать с фактами своей культуры:

*Что для вас означает «далеко», а что – «близко» в вашей стране, вашем городе?*

*Сравните с понятиями «далеко-близко» в России. Запишите, какие сходства и какие различия вы обнаружили?*

**Задание 2 и 3** на развитие умения раскрывать значения понятий и действий в межкультурной ситуации:

*Посмотрите эпизоды с выключенным звуком. Как вы думаете: что произошло?*

*Почему вы так думаете?*

*А теперь посмотрите эпизоды с включённым звуком и проверьте, правильно ли вы поняли ситуацию.*

**Задание 4** на развитие умения в рефлексии собственных действий:

*Почему Дорис так долго не могла попасть на площадь перед университетом? Выберите правильный, на ваш взгляд, вариант.*

*А теперь проверьте, понимаете ли вы русских.*

**Задание 5** на развитие умения сравнивать факты культуры и интерпретировать собственные действия в конкретной межкультурной ситуации:

*Напишите: какие отличия в русской культуре и культуре вашей страны вы заметили?*

*На контактном занятии вам нужно будет осуществить действия в межкультурной ситуации на основании выполненных вами дистанционно заданий. Контактное занятие (плenum) – коммуникативно-поведенческий уровень межкультурной компетенции.*

**Задание 6** на развитие умения активного действия в межкультурной ситуации и реализации своего коммуникативного намерения:

*На улице вашего города к вам обращается русский турист и просит вас объяснить ему дорогу к вокзалу. Расскажите ему, как пройти к вокзалу. Не забудьте об особенностях русской культуры в отличие от вашей!*

1. Азимов Э. Г. Методика дистанционного обучения русскому языку как иностранному. – М.: «Русский язык-Курсы», 2006. – 148 с.
2. Бердичевский А. Л. и др. «Почему это произошло?» Видеокурс по межкультурному общению для бизнесменов, имеющих деловых партнёров в России. – Riga: «RETORIKA A», 2008.
3. Бердичевский А. Л. Русский язык дистанционно-контактно. Учебное пособие по русскому языку как иностранному. – М.: «Русский язык-Курсы», 2020. – 120 с.
4. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Тарева Е. Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе. – М.: «Флинта», 2018. – 368 с.
5. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.
6. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: «Высшая школа», 2005. – 310 с.
7. Byram M. Describing intercultural communication and the intercultural speaker. Language and Culture Awareness // Language Learning / Teaching for the Development of Learner Autonomy. European Centre for Modern Languages, Report. – Workshop. – 1997. – No. 3.
8. Leisen J. (2011). Die Aufgabenstellung machts. <http://www.augabenkultur.de>
9. Meister H., Shalaby D. E-Learning. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. Hueber Verlag, München 2014.



**Литература**

**Бердичевский Анатолий Леонидович**, профессор, доктор пед. наук, Руководитель европейских проектов по разработке учебников русского языка как иностранного и для билингвов, Австрия, г. Вена.

**E-mail:** [berdit@drei.at](mailto:berdit@drei.at)



**Сведения  
об авторе**

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЖУРНАЛАХ. К ВОПРОСУ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА



### Аннотация

Осознание проблем в отношениях между человеком и природой приводит к формированию экологического сознания. Проблема, освещаемая в данной статье, заключается в установлении закономерных характеристик использования языковых и текстовых средств в журналах экологической направленности с целью создания основ данного типа сознания. Материалом исследования являются тексты научно-популярных журналов *National Geographic* и *Natural History*. Изучение семантики ключевого репрезентанта экологической темы *environment* позволило установить следующие ведущие семы: *natural conditions*, *influence*, *perseverance* (*not being damaged*) и *land*. Высокий процент (37%) актуализации сем *influence* и *perseverance* (*not being damaged*) свидетельствует о приоритетности этого направления экологической мысли в современных англоязычных СМИ. В результате анализа предикатов в предложениях, содержащих лексику *environment* и производных от нее, были установлены пять типов взаимоотношения человек — природа.



### Abstract

### **ECOLOGICAL AWARENESS IN ENGLISH LANGUAGE MAGAZINES. CONTRIBUTION TO ECOLOGICAL TRAINING OF SCHOOL TEACHERS**

*Ecological consciousness begins with ecological awareness. The problem discussed in the paper is to reveal regular linguistic and textual means employed in environmental magazines *National Geographic* and *Natural History*. Componential analysis of the word *environment* resulted in the following key semantic components: *natural conditions*, *influence*, *perseverance* (*not being damaged*) and *land*. High frequency of *influence* and *perseverance* (*not being damaged*) components manifestation (37%) shows the trend of environmental ideas in these magazines. It was found out that predicates in sentences comprising the word *environment* and its derivatives reflect five lead types of the relationship human being – nature.*



### Ключевые слова

**экология, экологическое сознание, экологическое воспитание, языковые средства, научно-популярный журнал**



### Keywords

***ecology, ecological awareness, linguistic means, ecological education, popular science magazine***

Сохранение окружающего мира, природной среды обитания человека, защита и поддержка сложных взаимосвязей между человеком и органическим

и неорганическим мирами из строго научных проблем превратились в последние десятилетия в общественный вызов, от ответа на который зависит будущее отдельного человека и всего населения Земли. На протяжении многих веков человек находился в тесной взаимосвязи с природой, осознавал себя частью природы, соизмерял свою трудовую деятельность и духовную жизнь с явлениями окружающего мира и отражал в языке «социально значимое событие-переживание» [6, с. 148], обращаясь к представлениям о мире и Вселенной.

В современную эпоху между человеком и окружающим миром возник своеобразный водораздел, основой которого стало покорение человеком природы и безвозмездное получение ее богатств для удовлетворения своих многочисленных нужд. Осознание реальности катастрофы во взаимоотношениях людей и природного мира стало началом экологического сознания, складывающегося внутри различных дискурсов — юридического, правозащитного, образовательного, художественного и медийного. Экологическое воспитание стало одной из задач школьного образования разных ступеней — от младших классов [3] до высшего учебного заведения [2]. Вне зависимости от условий протекания экологического воспитания, его конечной целью является формирование экологического сознания. Различные, иногда противоречивые толкования понятия экологическое сознание свидетельствуют о том, что оно есть «материя хрупкая, сложная, в известной мере парадоксальная и неоднозначная, что обуславливает значительные трудности при определении ее статуса и состояния развития» [1, с. 4]. Экологическое сознание отражает социально-психологическое взаимодействие человека с природой и его поведение относительно всех составляющих окружающего мира, опирающееся на принятые в социуме ценности. Иными словами, экологическое сознание формируется как результат осмысления материальных действий, осуществляемых отдельным человеком и коллективом в природе и над природой, рефлексивных действий, нацеленных на выяснение мотивов и результатов материальных действий, а также переживаний, вызванных этими действиями.

Отечественные и зарубежные исследователи указывают на недостаточную полноту экологического сознания и малую его изученность [2, 7]. Ученые видят решение проблемы в развитии экологической грамотности и самосознания не только путем наблюдения за естественной природой, но также на основе литературного материала, изучение которого способствует формированию экологических ценностей. Дерек Глэдвин, профессор университета Британской Колумбии (Ванкувер), специалист в области детской литературы и член исследовательского центра по чистой энергии, предлагает исследовать истории об экологических катастрофах, в которых присутствует необъяснимый страх или отвращение во взаимоотношениях между миром природы и человека, где последний изображается как нечто, несущее разрушение и уничтожение [7]. Е. Паст, профессор университета Вейн в Детройте, в своих работах обращает внимание на роль рекламы и средств массовой информации во влиянии складывающейся интеграции производителей и потребителей продуктов питания на создание положительных и квази-положительных ценностей в восприятии окружающего мира [10].

Внимание к средствам массовой информации неслучайно, поскольку они «причастны к процессу создания, изменения и даже навязывания определенной картины мира» [5, с. 42], а их глобальный, повсеместный характер и доступность, обеспечиваемая современными цифровыми средствами и технологиями, превращают СМИ в мощный канал воздействия на экологическое

сознание. Медийный, как и научный дискурс в равной степени способствуют формированию ценностных установок и линий поведения у населения. Первый тип дискурса имеет в своем арсенале больше средств языковой выразительности и опирается не только на научные факты, но использует результаты опроса общественного мнения, воздействуя на мнения и убеждения широкой непрофессиональной аудитории. Научный экологический дискурс оперирует результатами экспериментальных исследований, формирует экологические вызовы как научную проблему и предоставляет обществу решения нестабильной ситуации во взаимодействии природы и человека. Журналы, включая их электронные версии, представляют собой эффективные каналы распространения экологической информации в обоих типах дискурса.

Журнальная рубрикация является начальным звеном в последовательности вербальных, в том числе текстовых, и невербальных средств создания экологического сознания, поскольку она очерчивает когнитивные контексты, окружающие ключевую тему *окружающая среда (environment)*. Американский журнал *The Environmental Magazine* [11] публикует новости о состоянии окружающей среды и насущных проблемах человечества: голоде, наводнениях, а также о влиянии мировой политической ситуации на природу и человечество в целом. Сайт журнала содержит 5 рубрик: *eco news*, *earthtalk Q&A*, *green guides*, *reading list*, *green jobs*. Важной особенностью рубрик является их дидактическая составляющая, цель которой помочь учителям, воспитателям и родителям в экологическом воспитании детей. Рубрика *Earthtalk Q&A* «Разговор о земле: вопросы и ответы» повествует о том, какие возобновляемые природные ресурсы (к примеру, ветер) могут способствовать сохранению природы. В материалах в этой рубрике рассматривается влияние климатических изменений на жизнь человека и его заболевания. Кроме того, рубрика содержит статьи, обучающие разговаривать с детьми о проблемах окружающей среды, благодаря которым закладывается ценностная база для будущих поколений. Так, в одной из статей подробно описывается методика обучения детей бережному обращению с окружающей средой с малых лет, приводится список тем, соответствующих каждой возрастной категории, а также объясняется, как важно закладывать полезные привычки такие, как, например, экономить электроэнергию, с раннего детства. *Green guides* – эта рубрика посвящена альтернативным источникам энергии в которой содержатся инструкции, что каждый человек может сделать для улучшения экологической ситуации. Рубрика *Reading list* содержит списки рекомендованных художественных или научно-популярных произведений, касающихся вопросов экологии.

Рубрики другого популярного журнала – *Natural History Magazine* – составляют широкий выбор тем о людях и окружающем их мире: *dinosaurs*, *climate change*, *evolution*, *water*, *environment*, *society and culture*, *universe*, *wildlife*.

Самым популярным журналом об окружающей среде является *National Geographic Magazine* [8], сайт которого посещает 11 950 000 человек в месяц, что составляет примерно 399 000 человек в день. Страницы журнала собирают 23 140 000 просмотров в месяц, т.е. около 772 000 просмотров в день [4]. Свою миссию журнал видит в объединении инициативных людей по всему миру, которые используют силу науки, исследований, образования и сторителлинг, чтобы сделать ярче чудеса этого мира и защитить их (<...> *international community of changemakers <...> who use the power of science, exploration, education, and storytelling to illuminate and protect the wonder of our world*). Выполняя данную миссию, журнал публикует материалы проблемного характера и представляет ту или иную природную ситуацию как касающуюся

каждого из читателей, что способствует повышению уровня их экологического сознания.

Репрезентантом ключевой темы журналов является лексема *environment*, обладающая многокомпонентным содержанием. Изучение текстов журналов *National Geographic* и *Natural History* [9] объемом в 25 869 слов и семный анализ существительного *environment* показали, что в 30% случаев слово «*environment*» употребляется в значении «*natural conditions*», в 22% случаев актуализируется сема «*influence*», в 15% случаев слово «*environment*» реализует значение «*not being damaged (perseverance)*», в 13% случаев актуализируется сема «*land*» (см. рис. 1).

Достаточно высокий процент (37%) актуализации сем *influence* и *not being damaged (perseverance)* свидетельствует о приоритетности этого направления экологической мысли в современных англоязычных СМИ. Контексты употребления субстантива *environment* с точки зрения их оценочной характеристики делятся на нейтральные, положительные и отрицательные. В 42% случаев языковое окружение слова *environment* в журналах *National Geographic* и *Natural History* является нейтральным, примерно столько же — 39% составляют положительные контексты, частотность негативных контекстов достигает 20%. Позитивное или нейтральное языковое окружение формирует позитивные ценностные установки экологического сознания. Негативные контексты нивелирует значение природы как для настоящего, так и для будущего, и тем самым способствуют формированию отрицательных ценностных установок. Другой особенностью негативных контекстов является порождение неприятия и даже отвращения к деструктивным действиям человека по отношению к природе и формированию положительных ценностных установок через отрицание разрушения. Так, например, отрицательный прогноз в следующем фрагменте текста из журнала *National Geographic Magazine* предостерегает и нацеливает на дружелюбное отношение к окружающему миру: «*If not slowed, climate change over the next few centuries could lead to marine losses unlike anything Earth has seen in 252 million years, says a new study*» — «как говорится в новом исследовании, если изменение климата не замедлится, то в следующие несколько столетий это приведет к таким потерям побережий, которые Земля не видела за 252 миллиона лет».

Предикаты в предложениях, содержащих лексему *environment* и производных от нее, отражают пять типов взаимоотношения человек — природа:

- защищающий (*to show sensitivity toward the E., to help, to protect*);
- изучающий (*to study, to observe, to be interested in*);
- деструктивный (*to damage, to spill in, to be detrimental to, to hurt*);
- обогащающий (*to love, to contribute to, to connect, to be kinder to the E.*);
- выгодоприобретающий (*to work in, to operate, to inhabit*).

В составленной классификации маркированным является деструктивный тип отношений, прагматика которого двунаправлена. В следующем примере из журнала *National Geographic Magazine* предикат *were killed* соотносит описываемую ситуацию с деструктивным типом отношений: «*They were skeletal remains of majestic trees that once grew to be as much as 100 feet tall and 10 feet wide. Over the course of the 20th century, an estimated four billion of them,*

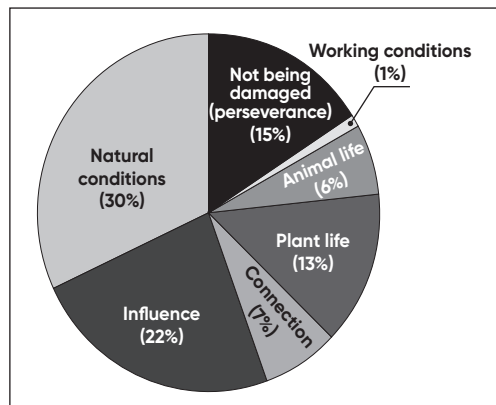


Рис. 1

Частотность актуализации сем слова «*environment*»

*one-fourth of the hardwood trees growing in Appalachia, were killed by an Asian fungus accidentally imported in the late 19th century. It's considered one of the worst environmental disasters to strike North America*» – «они были скелетными остатками величественных деревьев, когда-то достигавших 100 футов в высоту и 10 футов в ширину. В течение 20 века по имеющимся оценкам, четыре миллиарда, одна четверть деревьев твердых пород, растущих в Аппалачах, были погублены азиатским грибом, случайно завезенным в конце 19 века. Это считается одним из наихудших бедствий, обрушившихся на Северную Америку». Данный контекст приобретает положительную прагматическую установку, а именно – мотивирование читательской аудитории к принятию решительных мер по защите окружающей среды.

Использование научных терминов в таких научно-популярных журналах, как *National Geographic* и *Natural History* – «*Segmented arthropods*», «*brachiopods*», «*ammonoids*» и других для многих людей служит показателем научной валидности и серьезности обсуждаемых экологических проблем.

Эффективность воздействия на аудиторию с целью сформировать у нее основы экологического сознания зависит от выбора языковых средств и способов вербализации того или иного природного явления. Элементы сказочного повествования выполняют контактно-устанавливающую функцию и определяют модальность последующего изложения. Например, «*There were fat locust bean trees, wispy bushes, and sparse pockets of winter thorn and tamarind. By the time Ali Neino was a boy in the 1980s, however, just one lonely tree sprouted from his family's land, and he could see clear to the horizon*» (*National Geographic Magazine*).

Использование метафоричных языковых средств позволяет активизировать воображение читателя, подключить не только рациональное, но и чувственное понимание текстов на уровне красочных образов, создаваемых СМИ. Метафорические высказывания присутствуют как в заголовках публикаций, так и внутри целого текста. Например, *coal is still king, climate is moving <...> and trees cannot walk, environmental wrongs can be righted*.

Модальность текста играет важную роль в привлечении внимания к экологическим проблемам и создании необходимых предпосылок для их интерпретации и справедливого, с точки зрения баланса человек – природа, умозаключения. Категоричность высказывания способна вселить уверенность в возможности благоприятного изменения экологической ситуации (*change is possible*), модальность долженствования предполагает объединение общих усилий в ответе на экологические вызовы (*We need to acknowledge how important insects are for the environment as a whole*). В целом, модальность высказывания создает основу для рефлексии реципиента текста относительно поступков и их целей в пространстве человек – природа.

Цифровая версия журналов предоставляет широкие возможности для креолизации публикуемых текстов, которая становится эффективным способом воздействовать на читательскую аудиторию и сформировать или изменить ее представления о взаимоотношениях человека и природы. Во всех журналах экологической направленности используются средства визуальной поддержки такие, как фотографии с места события, графики, диаграммы, короткие видео.

Вербальные и невербальные средства, задействованные в представлении проблем экологии в англоязычных журналах *National Geographic Magazine*

и *Natural History Magazine*, имеют значительный потенциал воздействия на читательскую аудиторию, обеспечивающий формирование основ экологического сознания. Материалы этих журналов и результаты исследования, представленные в данной статье, могут быть использованы в практике обучения английскому языку и деле экологического воспитания обучающихся.

### РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ПРОЕКТНЫЕ РАБОТЫ

1. Американские/британские интернет-журналы о природе и экологии.  
В данном проекте предлагается сосредоточить внимание на 1–2 журналах, дать характеристику их рубрикам, оценить эффективность заголовков статей и используемых невербальных средств.
2. Исследуем значения слов *nature* и *environment* и их эквиваленты в русском языке.  
В данном проекте школьникам рекомендуется использовать несколько англо-русских, русско-английских и английских толковых словарей. Предлагается описать значения этих слов, сравнить их и оценить точность значений в переводных словарях. Рекомендации школьникам могут включать работу с Multitran dictionary.
3. Конкурс эссе на английском языке на тему «*What Can I Do to Make the World Ecologically Safe?*»

1. Барышников Н. В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как науки // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 4–12.
2. Бородай А. Д. Развитие коммуникаций в системе экологического воспитания студентов в вузе // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 5А. – С. 583–588.
3. Кушнирук Л. И. Экологическое мировоззрение младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. № 3 (36). – С. 178–182.
4. Статистический ресурс Pr-Cy. – URL: <https://pr-cy.ru/site-statistics> (дата обращения: 23.11.21).
5. Чупрына О. Г., Кригер Е. И. Языковая репрезентация социополитической реальности в дискурсе американских СМИ // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 1 (41). – С. 42–52.
6. Чупрына О. Г. SAEL И MAEL в концептосфере БЕОВУЛЬФА // Атлантика. Записки по исторической поэтике. Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. – 1999. – С. 141–154.
7. Gladwin D. Ecological and Social Awareness in Place-Based Stories // The Canadian Journal of Irish Studies/Association of Irish Studies. 2019. – Vol. 42. – Pp. 138–57.
8. National Geographic Magazine. – URL: <https://www.nationalgeographic.com/magazine/>
9. Natural History Magazine. – URL: <https://www.naturalhistorymag.com>
10. Past E. Trash Is Gold: Documenting the Ecomafia and Campania's Waste Crisis// Interdisciplinary Studies in Literature and Environment: Oxford University Press. – 2013. – Vol. 20. – No. 3. – Pp. 597–621.
11. The Environmental Magazine. – URL: <https://emagazine.com>

**Чупрына Ольга Геннадьевна**, доктор филол. наук, профессор кафедры английской филологии ИИЯ МГПУ.

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

**Авгиненко Анна Дмитриевна**, магистр кафедры английской филологии ИИЯ МГПУ.

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



Литература



Сведения  
об авторах

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ МОСКОВСКОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ ШКОЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЛАНИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ. НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (АНГЛИЙСКИЙ)»



### Аннотация

В представленной статье дается описание модели результативно-ориентированного планирования образовательного процесса на уровне основного общего образования, интегрированной в сервис поурочного планирования Московской электронной школы. Особенностью описанных в рамках разработанной модели результатов является соответствие следующим параметрам: деятельность, измеримость, разноуровневость, доступность формулировки, связь предметности и метапредметности. Представленная модель может стать эффективным рабочим инструментом учителя и образовательным ориентиром для ребенка и семьи.



### Abstract

### **EDUCATIONAL RESULTS OF MOSCOW ELECTRONIC SCHOOL AS A TOOL FOR PLANNING STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES (BASED ON THE SCHOOL SUBJECT 'FOREIGN LANGUAGE')**

The article describes the model of result-oriented planning of the educational process at the basic general education level, integrated into the lesson planning service of Moscow Electronic School. The specific feature of the results described in the developed model is compliance with the following parameters: activity, measurability, multilevelness, clearness, connection of subject and meta-subject results. The presented model can become an effective working tool for a teacher and an educational reference point for a child and family.



### Ключевые слова

**иностранный язык, образовательный результат,  
общее образование, контрольно-оценочные материалы,  
поурочное планирование, планируемый результат**



### Keywords

**foreign language, educational result, general education,  
monitoring and evaluation, lesson planning, planning result**

В числе проблем, привлекающих внимание преподавателей, учителей, работников образования в области преподавания иностранных языков, вопрос о содержании учебного предмета «Иностранный язык» вызывает особый интерес. Во-первых, результаты независимых диагностик, а также государственной

итоговой аттестации указывают на то, что выпускники образовательных организаций, как правило, не достигают достаточного (запланированного) уровня владения иностранным языком, соотносимого с компетенциями в разных сферах общения. Во-вторых, в полной мере не обеспечена дифференциация содержания учебного предмета с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, их уровня владения иностранными языками для организации углубленного изучения учебного предмета.

Текущая ситуация с изучением иностранных языков вскрывает множество проблем, которые порождаются современными идеями, требованиями, ожиданиями к уровню владению иностранным языком выпускников школы. Статус-кво заставляет обратиться к анализу, осмыслению и прагматическому использованию уже имеющихся результатов, научно подкрепленных и экспериментально апробированных, в том числе с учетом накапливаемого опыта в области электронного образования, которое является общепризнанным новым направлением. Существующий контекст заставляет осмыслить процессуально-результативные показатели в динамике достижения указанных в стандарте результатов и новом контексте деятельности учителя с учетом современных достижений и актуальных требований к результативным показателям обучающихся на разных уровнях общего образования.

Актуальность предлагаемого исследования заключается в том, чтобы проанализировать и осмыслить современный образовательный контекст с точки зрения результативных показателей, так как именно результат совместной деятельности педагога и учащегося дает представление об объективном образовательном контексте, описанном в психологических и психолингвистических публикациях. Предлагаемый материал дает возможность использовать полученные результаты в рамках компактного, доступного, ориентированного как на обучающего, так и на обучаемого с точки зрения общепризнанных параметров овладения иноязычным общением на разных уровнях, в разных сферах, в динамике развития личности обучающегося. Одним из достоинств предлагаемой разработки являются следующий параметр, а именно ориентация на весь школьный учебный процесс:

- по классам;
- по видам речевой деятельности;
- по характеру взаимодействия обучающего, обучающегося;
- по типу процессуальной направленности в ходе учебного процесса;
- по планируемым промежуточным и конечным результативным показателям деятельности учителя и учащегося в общем пролонгированном процессе овладения иноязычной коммуникативной деятельностью, ориентированные на конкретные компетентностные действия.

Разработанный и представленный формат, регулирующий деятельность обучающего применительно к конкретным условиям дает потенциальную возможность учителю видеть динамику собственной деятельности и деятельности обучающегося, характер, объем используемого в электронных образовательных материалах, размещенных в библиотеке Московской электронной школы (далее — МЭШ). Предлагаемый материал дает возможность использовать результаты достижений психолого-педагогических и психолингвистических достижений в практическом взаимодействии обучающего и обучаемого (в деятельности учителя и обучающегося).

В освоении образовательной программы важно понимание планируемых промежуточных и итоговых результатов учителем, ребенком и родителями.

Требования к результатам освоения образовательной программы регламентируются обновленным Федеральным государственным образовательным стандартом (далее – Стандарт). Для школ и педагогов это фундамент и ориентир в построении основных образовательных программ и рабочих программ по предметам. В обновленном Стандарте представлена типология образовательных результатов как совокупность личностных, метапредметных и предметных результатов.

В своей деятельности педагоги часто встречаются с трудностью в интерпретации результатов, установлении связи между ними и темами школьной программы, корреляции между личностными, метапредметными и предметными результатами. Рабочая программа, составленная, как правило, на базе Примерной основной образовательной программы (ПООП), не всегда используется учителем как рабочий инструмент при отборе содержания и проектировании учебных занятий и является формальностью.

Одним из возможных решений описания образовательных результатов является их детализация в отношении той или иной темы школьной программы. При этом необходимо одновременное выполнение следующих условий: ориентация на деятельность, измеримость, разноуровневость, ясность формулировки, связь предметности и метапредметности. Данные условия раскрываются в представленной таблице (см. табл. 1).

| Деятельность                                                                                                                                                        | Измеримость                                                                                    | Разноуровневость                                                          | Ясность формулировки                                                    | Связь предметности и метапредметности                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Результаты                                                                                                                                                          |                                                                                                |                                                                           |                                                                         |                                                             |
| отражающие умения применять предметные знания в познавательной и практической деятельности. Учитель использует как подсказку в проектировании деятельности на уроке | которые могут быть измерены контрольно-оценочным контентом, опросами, наблюдением, самооценкой | предполагающие применение знаний в знакомой, измененной и новой ситуациях | которые сформулированы на понятном и для учителя, и для школьника языке | отражающие развитие компетенций через предметное содержание |

**Табл. 1**  
**Таблица условий для формулировок разрабатываемых образовательных результатов**

Первоначальной целевой группой, на которую ориентирована модель планирования образовательных результатов, являются обучающиеся 5-х классов столичных образовательных организаций. Данные результаты в настоящий момент интегрированы в сервис поурочного планирования МЭШ и с 2021–2022 учебного года используются московскими учителями при планировании учебных занятий.

Для того чтобы понять специфику данных результатов, необходимо учесть возрастные особенности обучающихся 5-х классов. Ранний подростковый возраст согласно терминологии Фонда Организации Объединенных Наций в области народонаселения (ЮНФПА) является уникальным периодом формирования личности и, вместе с тем, трудным и для родителей, и для самого ребенка. Часто возникают проблемы, связанные с осознанием себя и трудностями в учебе. Также в этот период развития перед подростком стоит множество самых разных задач, и главная из них – самоопределение. Очень важно понять себя и свои возможности, свое место и назначение в жизни. Перед учителем стоит непростая задача найти общий язык с учащимися и организовать эффективную совместную учебную деятельность. В свою очередь подростки обладают большим потенциалом, который необходимо распознать и использовать в обучении иностранному языку. Что же касается

развития речи, то наиболее активно развивается чтение, а именно его основные характеристики: правильность, выразительность, беглость, осознанность. Так же трансформируется монологическая речь (от умения пересказывать небольшое произведение или отрывок текста до способности самостоятельно готовить устное выступление, высказывать мысли и аргументировать их, вести какие-либо рассуждения). Это касается не только устной, но и письменной речи. Она претерпевает изменения в направлении от способности к письменному изложению до самостоятельного сочинения на тему, которая заранее задана или произвольную. В подростковом возрасте продолжает развиваться рефлексивное теоретическое мышление, которое напрямую связано со способностью оперировать логическими операциями и уровнем речевого развития. Ребята способны рассуждать чисто в словесном плане, полностью абстрагируясь от конкретного, наглядного материала. Подростки охотно формулируют гипотезы, рассуждают на различные, в том числе, философские проблемы, говорят об идеалах, о будущем, иногда создают собственные теории, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир, исследуют и сравнивают между собой различные альтернативы при решении одних и тех же задач.

Образовательные результаты МЭШ по учебному предмету «Иностранный язык», разработанные в соответствии с требованиями обновленного Стандарта и с учетом примерных рабочих программ, соотносятся с формируемыми коммуникативными умениями по четырем видам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо) и с умением применять языковые средства при решении коммуникативных задач в реальном общении.

В чем же особенность образовательных результатов по иностранным языкам в контексте разработанной модели? Образовательные результаты по иностранному языку, разработанные в контексте Общеввропейских компетенций владения иностранным языком, а также разработанной таксономией образовательных результатов МЭШ, ориентированы на коммуникативную деятельность, являются разноуровневыми и охватывают начальный, повышенный и высокий уровни в зависимости от преобладающего способа действия, используемого обучающимся при выполнении заданий. Начальный (репродуктивный) уровень предполагает выполнение действий по образцу, готовому алгоритму в типичной ситуации; выполнение отдельных операций знакомых учебных действий; воспроизведение готовых знаний; решение проектных и исследовательских задач по готовому алгоритму. Например, в части монологической речи на начальном уровне обучающиеся смогут рассказывать (представлять мнение) о событиях, действиях или впечатлениях.

Повышенный (продуктивный) уровень предполагает выполнение действий в измененной ситуации с элементами преобразования; выполнение действий по самостоятельно составленному алгоритму; выполнение творческих работ по теме, предложенной учителем; выполнение исследовательских, проектных работ по проблеме, сформулированной совместно с учителем. На повышенном уровне обучающиеся, например, смогут излагать и обосновывать мнение относительно событий или явлений.

Высокий (рефлексивный) уровень предполагает выполнение действий в новой ситуации; создание нового продукта, конструирование нового способа действий, открытие нового знания через глубокое осмысление материала; преобразование имеющегося способа действий, установление внутрипредметных и межпредметных связей; выполнение творческих, исследовательских

и проектных работ по собственному замыслу; генерация, сравнение, сопоставление и выбор проектных идей и решений; осмысление и оценка процесса и результатов деятельности, корректировка алгоритма реализации идеи. На высоком уровне школьники, например, научатся создавать оценочные высказывания, анализируя положительные и отрицательные стороны действий, событий или явлений.

Образовательные результаты сформулированы на понятном и для учителя, и для учащегося языке. Далее представлен пример двух формулировок одного типа результата: формулировка для учителя и формулировка для учащегося 5-го класса (см. табл. 2):

| Формулировка для учителя                                                                                                                         | Формулировка для учащегося                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Отделять в звучащем тексте существенную информацию от несущественной, выявлять значимые детали и ключевые слова                                  | Я различаю на слух главную и второстепенную информацию, умею выделять важные детали и ключевые слова                                                                                       |
| Извлекать необходимую информацию из коротких прагматических текстов разных жанров                                                                | Я могу найти нужную информацию в текстах, которые встречаются мне в повседневной жизни                                                                                                     |
| Запрашивать и предоставлять информацию с учетом социокультурных и ситуативных особенностей коммуникации, соблюдая нормы произношения и интонацию | Я могу задать вопросы и ответить на заданные мне вопросы. Я владею правилами вежливого общения в различных ситуациях из повседневной жизни, соблюдаю интонацию и правильно произношу слова |
| Коротко рассказывать в письменной форме о каком-либо событии из повседневной/школьной/личной жизни, соблюдая нормы орфографии и пунктуации       | Я могу написать небольшой рассказ об отдельных событиях из повседневной школьной/личной жизни. Я соблюдаю правила правописания и могу правильно расставить знаки препинания                |

**Табл. 2**  
**Примеры формулировок результатов для учителя и для учащегося**

Учитель и ученик имеют возможность точно отслеживать прогресс в части овладения коммуникативными умениями и оперирования языковыми средствами. Контрольно-измерительные материалы, которые разрабатываются в соответствии с представленными образовательными результатами, помогут определить, на каком уровне у обучающихся развиты те или иные умения и навыки. Например, если обучающийся при выполнении заданий по теме «Окружающий мир» сумел правильно понять в ходе общения значение отдельных слов и смысл простых предложений в рамках знакомой темы/ситуации (см. рис. 1), но не смог, например, отделить в звучащем тексте существенную информацию от несущественной (см. рис. 2), то достигнут результат начального уровня в части аудирования. А свободное использование при решении коммуникативной задачи видовременных форм глаголов в Present Continuous (см. рис. 3), может говорить о достижении обучающимся результата высокого уровня в части грамматики.

**Рис. 1, 2**  
**Пример задания по английскому языку**

Поскольку результаты по иностранным языкам в силу специфики учебного предмета являются сквозными, их достижение на разных уровнях и в разных качествах может осуществляться в течение всего учебного года в рамках изучения

What animals do you see in the picture? What are your favourite animals? Listen to people talking at a zoo. What animals are they looking at? Write the number of the conversation next to the animals. Which of the animals DON'T they talk about?

1 2 3 4 X X

elephants

tigers

polar bears

monkeys

zebras

birds

ZOO ANIMALS

Listen to the recording once again. Are the sentences true or false?

It's OK to feed the birds.

True

False

1 могу:

сосредоточиться на слух отдельные слова и простые предложения

из звукового материала

ответить

72

той или иной темы тематического каркаса МЭШ. Тематический каркас – это совокупность ключевых тем по всем школьным предметам. Он является связующим звеном между рабочей программой учителя и материалами библиотеки МЭШ: электронными сценариями уроков, сценариями изучения тем, тестами, учебниками и другим электронным образовательным контентом, а также контрольными и домашними работами. Важно отметить, что образовательные результаты носят универсальный характер, поэтому при планировании учебного процесса учитель может их использовать, не привязываясь к какому-либо определенному учебнику.

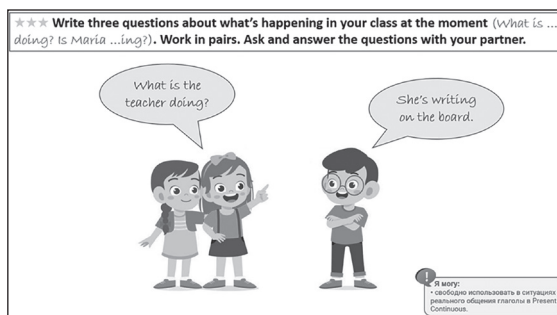


Рис. 3

Пример задания  
по английскому  
языку

Таким образом, разработанная модель планирования образовательных результатов может стать основой при отборе содержания по всем темам тематического каркаса, стать опорой при разработке и отборе качественного образовательного контента, а также средой для эффективной и управляемой деятельности учителя и учащегося.

1. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). – URL: <https://clck.ru/hH7vN>.
2. Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München, Goethe-Institut, 2013. – 152 p.
3. Grotjahn R., Kleppin K. Prüfen, Testen, Evaluieren. München, Goethe-Institut, 2015.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т., т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. – 260 с.
6. Карданова Е. Ю. Моделирование и параметризация тестов: основы теории и приложения. – М.: Федеральный центр тестирования, 2008. – 304 с.
7. Сценарий изучения темы «Animal World». ID 235880, 2021. – URL: <https://clck.ru/hHQQW>
8. Таксономия образовательных результатов Московской электронной школы. – Москва, май 2021 г. – URL: <https://clck.ru/hH2rW>
9. Эльконин Б. Д. – Введение в психологию развития. – М.: Тривола, 1994. – 168 с.



Литература

**Лавриков Виктор Викторович**, старший методист Отдела методологии и перспективной дидактики Института содержания, методов и технологий образования МГПУ.

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

**Карсанова Залина Кимовна**, старший методист Отдела методологии и перспективной дидактики Института содержания, методов и технологий образования МГПУ.

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

**Шошина Екатерина Сергеевна**, методист Отдела методологии и перспективной дидактики Института содержания, методов и технологий образования МГПУ.

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



Сведения  
об авторах

## ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА (ПО ИТОГАМ ПРОВЕДЕНИЯ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ)



### Аннотация

В статье представлено авторское видение основных проблем и вопросов преподавания французского языка как второго иностранного в современной школе в условиях многоязычного образования. Особое внимание уделяется проблеме языковой подготовки педагога, как одного из определяющих факторов успешности процесса обучения второму иностранному языку.



### Abstract

### **SECOND FOREIGN LANGUAGE IN MODERN SCHOOL: PROFESSIONAL LEARNING OF PEDAGOGUE**

The article presents the author's vision of the main problems and issues of teaching French as a second foreign language in a modern school in the multilingual education. Particular attention is focused on the problem of teachers' linguistic competence as one of the key factors of the successful process of teaching a second foreign language.



### Ключевые слова

**второй иностранный язык, французский язык,  
многоязычное образование, профессиональная  
подготовка, коммуникативная компетенция,  
лингвистическая компетенция**



### Keywords

**second foreign language, French language, multilingual  
education, professional training, communicative competence,  
linguistic competence**

В последние годы активно обсуждается вопрос о целесообразности введения второго иностранного языка в качестве обязательного в общеобразовательные организации. Согласно последнему приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», изучение второго иностранного языка «осуществляется по заявлению обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и при наличии в организации необходимых условий» [8]. Таким образом, второй иностранный язык приобретает статус курса по выбору или факультативного занятия. Во многих школах, особенно гимназиях и лицеях города, этот предмет является обязательной дисциплиной на протяжении многих лет. Как правило, обучение начинается в 5 классе и продолжается до 9 или 11 класса в объеме 1–2 часов в неделю.

Оставляя за скобками доводы противников и сторонников второго иностранного языка, необходимо отметить, что в целом сохранение и развитие многоязычного образования в современной школе представляется наиболее верным решением, так как именно второй язык – европейский или столь востребованный в современном мире китайский – существенно расширяет общекультурный и мировоззренческий потенциал обучающихся, ускоряя успешную интеграцию образования в поликультурном пространстве. Профессор А. В. Щепилова, в свое время, в работе, посвященной методике преподавания второго иностранного языка, утверждала о возможном сближении школьных полилингвов с естественными билингвами: «у учащихся, изучающих несколько иностранных языков, может сформироваться металингвистическое сознание, не аналогичное, но подобное тому, каким обладают естественные билингвы. <...> Многоязычные школьники лучше развиваются в лингвистическом плане, так как они имеют возможность постоянного сравнения, соотнесения (сознательного и бессознательного) средств выражения мысли на разных языках. Это является для них интеллектуальной стимуляцией. <...> Многоязычные учащиеся демонстрируют также большую ментальную пластичность» [7, с. 17].

Какие факты подтверждают востребованность французского языка в регионах Новосибирска? В 2019 году 55 человек приняли участие только в региональном туре Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку, в 2020 году число участников регионального тура составило 44 человека. На базе Альянс Франсез два раза в год проходит прием международных экзаменов DELF, DALF<sup>1</sup> на все уровни владения языком (от A1 до C2). Безусловно, внедрение многоязычного образования в школы и гимназии влечет за собой ряд сложностей. Прежде всего, это кадровые трудности – после долгих лет формирования приоритетной позиции английского языка в качестве основного иностранного (что было обусловлено очевидными социально-экономическими процессами и вполне объяснимым *родительским запросом*), естественным образом из школьного пространства вытеснялись другие языки. Многие преподаватели немецкого и французского языков проходят курсы профессиональной переподготовки и/или переходили к преподаванию английского языка. Ряд педагогических вузов существенно сократили наборы на отделения с первым французским и немецким языками. Закономерным итогом данных процессов явился дефицит квалифицированных кадров [2; 5].

<sup>1</sup> <http://delfdalif.fr/index-en.html>

Данная статья, не претендуя на всесторонний охват вопросов, связанных с преподаванием второго иностранного языка в современной школе, нацелена на:

- 1) презентацию результатов ретроспективного анализа ситуации;
- 2) презентацию возможных (в большей степени) практических и локальных путей решения возникших трудностей, а также на их нейтрализацию в пространстве профессиональной подготовки / переподготовки преподавательского состава.

Автор проведенного микроисследования (2019–2020 гг.) опирается на результаты проведенных тестирований, на отзывы педагогов о содержательной стороне практикумов и лекционных занятий (в объеме 36/72 часов), а также на итоги устных собеседований и бесед с учителями, слушателями курсов повышения квалификации. С конца 2018 года на кафедре иноязычного образования НИПКиПРО функционирует обновленная программа дополнительного образования, реализующая требования ФГОС в аспекте профессиональных функций учителя иностранных языков (автор – заведующий кафедрой, доктор философских наук Н. Е. Буланкина). Поскольку институт и кафедра [2; 3]

придерживаются подхода полиязыкового/многоязычного образования, данная программа подразумевает создание модулей в части трех языков – английский, французский, немецкий. Было очевидно, что курсовая подготовка должна решать комплекс образовательных задач, следовательно, был сделан выбор в пользу разработки лингво-методического курса по французскому языку по теме «Коммуникативная готовность педагога к проектной деятельности в свете ФГОС ООО и СОО».

Языковая часть курса нацелена на актуализацию и совершенствование коммуникативной компетенции педагогов. Учебные материалы составлены на основе аутентичных пособий – *Alter ego* уровня C1 – C2, *Le DELF B2*, *Le DALF C1-C2* (издательства Didier, 2017 г.). Слушателям предлагаются для рассмотрения и непосредственного использования в работе материалы сайтов *Tv5monde*<sup>2</sup>, *Lesexpertsfle*<sup>3</sup>, *Podcastfrancaisfacile*<sup>4</sup>. Научно-методическую поддержку курса составляют методология и технология моделирования процесса создания различных типов проектов, так как именно проектная деятельность является одной из наиболее перспективных форм в образовательных учреждениях. Метод проектов в полной мере способствует развитию социально и культурно значимых в современном обществе иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенций, знаний и умений в основных видах иноязычной речевой деятельности. Именно последняя, по точному замечанию Е.Н. Солововой, «является элементом воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимосвязь и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества» [6, с. 8]. Теоретико-методологической базой являются фундаментальные работы И.Л. Бим, Е.С. Полат, Л.И. Палаевой, М.Ю. Бухаркиной, З.Н. Никитенко и др., [1; 2; 3; 5].

Особый интерес у слушателей вызвали языковые упражнения на основе видеоматериалов, классические задания на подстановку, выбор правильного ответа, на работу с синонимией. Слушатели курсов отмечают актуальность и широту отобранного лингвистического материала, а также структурированность предложенного плана работы над научно-исследовательскими проектами. По завершению курса учителям предлагалось на выбор разработка научно-исследовательского проекта или создание подкаста (нескольких фрагментов) на французском языке. Методический потенциал подкастов детально рассмотрен в работах отечественных исследователей (А.Г. Соломатиной, П.В. Сысоева и др.). Также рассматривались готовые подкасты, созданные учащимися колледжа *Paul-Éluard* (Франция) и на сайте <http://podcast.ac-rouen.fr/>, который объединяет множество подкастов, созданных французскими школьниками. В качестве *технической поддержки* при создании подкастов слушатели курса изучили способы работы с аудио-файлами в редакторе *Audacity*<sup>5</sup>, позволяющем редактировать, улучшать качество звука, добавлять эффекты и т.д. В основном учителя выбрали первый вариант аттестации – разработка научно-исследовательского проекта. Данный выбор вполне объясним, так как в настоящее время в Новосибирске проводится большое количество научно-исследовательских конференций на базе школ, досуговых центров и университетов. Тем более создание подкаста требует определенных навыков работы с техническими средствами обучения, что по-прежнему представляет ряд трудностей для педагогов.

В курсовой подготовке участвовали учителя обучающие французскому как первому, так и второму иностранному. Представляется необходимым сосредоточить внимание на преподавании французского как второго, поскольку

<sup>2</sup> <https://www.tv5monde.com/>

<sup>3</sup> <https://lesexpertsfle.com/>

<sup>4</sup> <https://www.podcastfrancaisfacile.com/>

<sup>5</sup> <https://www.audacityteam.org/>

в условиях современной школы он более востребован именно в этом статусе. Также нельзя не отметить, что преподавание именно второго языка требует от учителя специальных знаний и навыков. Необходимо удерживать мотивацию, уметь опереться на знания первого языка и т.д. Неслучайно проф. А.В. Щепилова отмечала, что в современном образовательном процессе «возникла насущная потребность включить в подготовку будущих учителей вопросы многоязычного образования» [7, с. 5]. За последние годы эта потребность стала еще более очевидной. Полностью разделяем точку зрения исследователей-методистов, которые выдвигают на первые позиции в обучении второму языку коммуникативный и интенсификационный подходы, с преобладанием культурного компонента. М.А. Лытаева, Н.В. Базина, А.М. Ионова выделяют своеобразные точки опоры при обучении второму иностранному. Эти исследователи подчеркивают, что процесс преподавания второго языка должен строиться на сопоставительном принципе, на принципах коммуникативной, когнитивной и интеркультурной направленности, а также на принципе интенсификации обучения [4, с. 133–134].

Очевидно, что преподавание второго иностранного языка требует прохождения/изучения языка по несколько иным алгоритмам, необходимо принимать во внимание повышенную загруженность обучающихся, уметь грамотно использовать имеющиеся у них знания первого иностранного языка, а также работать в условиях постоянного дефицита времени. Учитель сталкивается с целым комплексом проблем, для разрешения которых требуется колоссальный профессиональный ресурс. А.В. Щепилова утверждала, что «учителю второго иностранного языка приходится решать не только тактические проблемы обучения, но и стратегические: определять содержание обучения, выбирать учебную литературу, адаптировать существующие учебные пособия, создавать учебные материалы» [7, с. 5]. От преподавателя ожидается не только знание предмета, но и определенная гибкость в подборе тем и источников информации, в подходе к подаче материала, контролю и оцениванию результатов обучения. Исходя из лабильности показателей, именно учитель занимает более устойчивую (центристскую) позицию в модели обучения (вслед за профессором А.В. Щепиловой) как один из наименее изменчивых элементов.

Таким образом, необходимо сосредоточить внимание на профессиональной подготовке и готовности преподавателей, их умении выбрать верную образовательную траекторию. Требования к условиям реализации ООП ООО акцентируются на создании «условия для: <...> оказания постоянной научно-теоретической, методической и информационной поддержки педагогических работников, по вопросам реализации основной образовательной программы основного общего образования, использования инновационного опыта других организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [9].

Основываясь на опыте проведения курсов повышения квалификации, а также создании и реализации программ по профессиональной переподготовке, приходится констатировать следующие проблемы [3; 5]. Несмотря на некоторые методические трудности в целом учителя, проходившие обучение, демонстрируют основательную методическую подготовку, в которой определенно прослеживается сильная отечественная методическая школа. Следовательно, при организации курсов повышения квалификации периодически можно делать акцент на особенностях преподавания именно второго языка, способах максимально эффективного использования знаний обучающихся в области первого иностранного.

Наряду с этим проведенные тестирования свидетельствует о недостаточном уровне языковой подготовки — необходимый продвинутый уровень владения языком (C1, согласно общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком (CEFR)) демонстрируют лишь немногие учителя (20%). Если сложности с грамматическим материалом в большей степени касаются тем продвинутого уровня, то лексические навыки, широта словарного запаса у многих учителей (безусловно, не всегда!) достаточно ограничена. Активный вокабуляр, как правило, включает в себя набор самых простых, нейтральных форм и конструкций. Некоторым сложно вступать в диалог на языке, прослеживается недостаточный уровень владения коммуникативными навыками. Действительно сложно поддерживать язык на высоком уровне, учитывая все перечисленные в начале статьи факторы.

При этом стоит отметить достаточно высокий уровень мотивации учителей в целом. Преподаватели с большим энтузиазмом откликаются на все виды и формы работы, направленные на совершенствование французского языка, около 80% учителей во время бесед отмечают необходимость проведения лингвистических курсов повышения квалификации. В частности, некоторые учителя считают, что «к сожалению, в наше время сложно найти курсы повышения квалификации именно с французским языком, чтобы поддерживать его на должном уровне» (О.В. Цыганкова, учитель французского и английского языков МБОУ СОШ №97). В условиях постоянного дефицита часов, отводимых на второй иностранный язык, неоднозначности предлагаемых материалов учителю нередко приходится обращать внимание не только на формирование методических, но коммуникативных навыков, позволяющих легко варьировать разные виды деятельности, демонстрировать непринужденность общения на языке.

В заключение отметим, что представляется значимым систематически организовывать краткосрочные курсы повышения квалификации по языку, а при составлении программ следует фокусироваться на материалах и заданиях, способствующих максимальному включению слушателей в коммуникативный процесс. Также необходимо уделять особое внимание популяризации аутентичных пособий, УМК<sup>6</sup>. Не умаляя достоинств базовых отечественных учебников, стоит признать определенные преимущества аутентичных пособий. Многоуровневые учебники *Alter ego*, *Tendances*, *Le Nouvel Edito* содержат современные аутентичные аудиоматериалы с упражнениями, а также тексты, охватывающие актуальную культурно-социальную информацию, упражнения, предоставляющие возможность отрабатывать навыки ориентироваться в тексте, находить необходимую информацию, определять его функции, а также работать над синонимией.

Нельзя оставить без внимания учебники для подготовки к DELF, DALF, позволяющие системно совершенствовать и/или поддерживать, а также контролировать достаточный уровень основных аспектов языка (*Compréhension orale*, *Compréhension des écrits*, *Production orale et écrite*). К сожалению, многие учителя до сих пор плохо ориентируются в современных аутентичных материалах, в то время как работа именно с ними позволяет самостоятельно совершенствовать / поддерживать язык. Работа с крупными интернет-порталами, материалы которых возможно использовать как для самостоятельной работы над языком, так и при подготовке к занятиям также способна существенно обогатить как собственно языковой, так и методический кругозор современного учителя. К самым распространенным французским интернет-ресурсам относится *TV5Monde*, *rfiSAVOIR*<sup>7</sup>, предоставляющие уже готовые методические

<sup>6</sup> В данной статье вопрос УМК сознательно оставлен в стороне (у всех учебников, рекомендованных Министерством образования есть свои сильные и слабые стороны), мы исходим из позиции, что какими бы ни были учебные материалы, грамотный педагог всегда подберет наиболее эффективную траекторию обучения.

<sup>7</sup> <https://radioenligne.france.com/rfi-hausa>

разработки по самым разным тематикам и легко вводимые в структуру любого практического занятия.

В свое время, профессор Е.Н. Соловова подчеркивала, что «если речь идет о формировании коммуникативной компетенции <...> нас интересует <...> уровень умения применить эти знания в реальном общении» [6, с. 42], [Курсив автора. — Е. Ф.]. Эта точка зрения отчасти может быть применима и к учителю. Именно систематическое использование грамотно подобранных аутентичных материалов, возможность работать над языком в группе коллег-единомышленников способствуют естественному (насколько это возможно вне естественной языковой среды) выстраиванию данного умения. Если говорить о курсах профессиональной переподготовки неспециалистов, то на кафедре иноязычного образования [2; 3; 5] института предпочтение отдается долгосрочным курсам (в объеме 850 часов). А потому наряду с качественной языковой подготовкой выделяются часы на методику преподавания второго иностранного языка, так как многоязычие в современной школе всегда оказывается своеобразным вызовом, позволяя каждому участнику образовательного процесса идти в ногу с современными мировыми тенденциями.

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – М.: Титул, 2001. – 48 с.
2. Буланкина Н.Е. Инновационное проектирование полифонии школьной информационно-коммуникативной среды // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 67–71.
3. Буланкина Н.Е., Нелюбов С.А., Умбрашко К.Б. Проблемы и перспективы стабильности и лидерства профессионального образования: региональные аспекты // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2022. – № 1 (57). – С. 32–42.
4. Лытаева М.А., Базина Н.В., Ионова А.М. Второй иностранный язык в средней школе: осознанная необходимость // Ценности и смыслы. 2018. – № 5 (57). – С. 128–139.
5. Никитенко З.Н., Буланкина Н.Е. Дошкольное и начальное иноязычное образование: ценностные приоритеты и преемственность // Сибирский учитель. – 2022. – № 1. – С. 10–16.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
7. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов. – М., 2005. – 245 с.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=26&rangeSize=1> (дата обращения 10.04.2022).
9. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения 10.04.2022).



**Литература**

**Федунова Елена Анатольевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры китайского языка ФИЯ, ФГБОУ ВО «НГПУ», доцент кафедры иностранных языков ГФ, ФГБОУ ВО «НГТУ», доцент кафедры иноязычного образования НИПКиПРО, г. Новосибирск.

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



**Сведения  
об авторе**

## ПРИЕМЫ И СПОСОБЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА УРОКЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА



### Аннотация

В статье рассматриваются актуальные проблемы обучения письму на занятиях по иностранному языку и предлагаются возможные пути их решения на примере учебного занятия по испанскому языку. Навыки письма, необходимые для эффективного изучения иностранного языка, могут быть улучшены с помощью специально разработанного метода, представленного в виде конкретного примера учебного занятия. Учебное занятие представляет собой ряд заданий, разделенных на несколько этапов или станций. Представленные задания задействуют различные компетенции учащихся, имеют универсальный характер и могут быть адаптированы к разным уровням владения иностранным языком и возрастным группам учащихся. В продолжение перечисляются преимущества подхода и способов побуждения к письменному высказыванию, а также предлагаются пути совершенствования заданий, входящих в сценарий учебного занятия.



### Abstract

### **WRITTEN EXPRESSION IN A SPANISH LESSON: TECHNIQUES AND MEANS OF STIMULATION**

The article discusses the challenges of teaching writing in a language class and suggests possible ways to solve them using the example of a Spanish lesson. The writing skills necessary for the effective learning of a foreign language can be improved with the help of a specially developed method, presented in the form of a specific example of a lesson. The lesson comprises a number of activities divided into several stages or 'stations'. The presented tasks involve different competencies, are universal in nature and can be adapted to different levels of language proficiency and age groups. Finally, the advantages of this approach and methods of inducing a written expression are listed and ways to improve the tasks included in the lesson script are suggested.



### Ключевые слова

**испанский язык, письменное высказывание, развитие навыков письма, сценарий учебного занятия**



### Keywords

**Spanish, foreign language teaching, written expression, writing skills, lesson script**

### **ВВЕДЕНИЕ**

В ходе изучения иностранного языка наряду с чтением, аудированием и говорением обучающиеся сталкиваются с необходимостью создавать письменные тексты и высказывания. Письмо является одним из процессов освоения языка, представляет собой эффективный инструмент для развития коммуникативной компетенции.

Задания, направленные на развитие письменных навыков динамичные и интерактивные, что способствуют активации всех ментальных процессов учащегося. Письмо, являясь продуктивным видом речевой деятельности, предполагает создание конкретного «продукта» – письменного высказывания. Процесс его создания на изучаемом языке требует двойного усилия, поскольку он не выполняется на родном языке ученика [10, с. 143].

Побуждая учащихся к представлению письменного высказывания, мы имеем возможность работать над применением различных видов универсальных учебных действий (УУД), как предметных, так и метапредметных, а также совершенствуем приемы работы в рамках общелогических умений [6].

Веласкес Ривера полагает, что обучение письму подразумевает и протекание ряда дополнительных процессов, направленных на обучение и получение практического опыта, а также рефлексии о трудностях, связанных с планированием, текстуализацией или проверкой созданного текста [11]. Следует подчеркнуть необходимость мотивировать учащихся к осуществлению творческой поисковой деятельности в рамках проведения учебных занятий по иностранному языку.

Многие отечественные и зарубежные лингвисты не подвергали сомнению важность письменной речи, выделяя ее не только как один из видов речевой деятельности (писанно-зрительной) [2], но и как самостоятельную систему. Л.Р. Зиндер полагал, что современное состояние языка представляет собой «результат его эволюции в условиях письменного изложения» [4, с. 13].

Однако в настоящее время можно выделить следующие проблемы, связанные с обучением и развитием навыков письма среди учащихся:

- периодически претерпевают изменения требования к выполнению письменных заданий (например, формулировки и содержание заданий, структура и логика их организации в рамках Государственной итоговой аттестации по иностранным языкам) [7];
- наблюдаются общие трудности, связанные с выполнением письменных работ среди учащихся образовательных учреждений:
  - а) отсутствие интереса к выполнению письменных заданий (в данном случае тех, которые необходимо писать рукой в тетради), связанного с повсеместным использованием гаджетов и общей мировой тенденцией к снижению рукописного текста в повседневной жизни [9];
  - б) необходимость существенной концентрации внимания и применения регулятивных учебных действий в процессе создания письменного высказывания (не только рукописного вида).

Изменения структуры и содержания экзаменационных материалов, а также очевидная необходимость стимулирования создания письменных текстов (не только рукописного, но и печатного характера) ставят перед преподавателями иностранных языков новые задачи по улучшению и совершенствованию навыков письма учащихся. В продолжение будет рассмотрен примерный сценарий учебного занятия, направленного на развитие навыков письма и побуждение к письменному высказыванию с использованием заданий различных типов. Организация работы в рамках сценария поможет учащимся на практике ознакомиться с приемами создания собственного текста. Поэтапный сценарий ориентирован на развитие коммуникативной компетенции и навыков составления письменного высказывания на разных уровнях владения иностранным языком среди учащихся.

### **АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

В соответствии с результатами Единого государственного экзамена по испанскому языку, отраженными в Методических рекомендациях для учителей, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года [3, с. 10], средние результаты выполнения заданий в разделе «Письмо» составляют 69,1% или 13,8 баллов из 20 максимально возможных.

Содержательный анализ результатов ЕГЭ по испанскому языку показал, что задания письменной части являются одними из наиболее проблемных для участников экзамена. Более низкие средние результаты выполнения заданий в 2020 году представлены только в разделе «Грамматика и лексика» (58,8% и 11,8 баллов соответственно).

Результаты анализа свидетельствуют о необходимости развития и совершенствования у учащихся навыков и умений построения письменных высказываний с элементами рассуждения. Важно также корректно выражать свою точку зрения, аргументировать ее и комментировать противоположные позиции по актуальным проблемам современности.

Среди разнообразных методов, которые могут помочь усовершенствовать необходимые навыки, следует упомянуть мастерскую письма. Этот вид деятельности направлен на работу учащихся со словом через воспоминания, образы и ощущения [5, с. 112] в атмосфере творческого процесса. Мастерская письма включает в себя несколько этапов: индукцию, реконструкцию/деконструкцию, социализацию, а также ряд заданий, направленных на работу с синонимами в тексте, и заключительную рефлексию. Выполнение различных заданий на перечисленных этапах помогает ученикам создать собственный текст на основе ассоциаций. По мнению Т.И. Спатарь-Козаченко: «Мастерская – это форма организации дискуссии, которая определит направление движения мысли учащихся к будущему знанию» [5, с. 113].

К сожалению, творческие задания мастерской письма, используемые для создания авторских текстов художественной или описательной направленности, зачастую не могут помочь учащимся решить задачи, поставленные в заданиях экзаменационного типа или же в ходе работы с аутентичными материалами в реальной жизни. Таким образом, для успешного выполнения разнообразных письменных заданий потребуются более универсальные инструменты и приемы.

### **СТРУКТУРА И ОПИСАНИЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ**

Предложенное к рассмотрению учебное занятие по испанскому языку состоит из восьми различных заданий, разделенных на так называемые станции (estaciones). Формат заданий предполагает как работу в группах, так и индивидуальное участие обучающихся. На каждой из станций учащиеся выполняют по одному заданию, направленному на развитие различных компетенций. Все задания предъявляются обучающимся одновременно, при этом подготовленные материалы можно распределить по аудитории, расположить на разных столах (партах).

Количество станций, необходимых для проведения учебного занятия, может быть рассчитано по соответствующей формуле:  $Y = X + 2$  станции, где  $X$  – количество обучающихся в группе, а  $Y$  – количество станций, которые будут задействованы в процессе проведения урока.

Для работы участникам понадобится чистый лист для ведения записей. Некоторые ответы они должны будут записывать в специальные бланки,

предусмотренные для некоторых заданий. В свою очередь, задача учителя (преподавателя) — контролировать работу, не вмешиваясь в процесс выполнения заданий. Тем не менее, если у учащихся возникает необходимость уточнить формулировку задания или задать вопрос, то преподаватель может на него ответить. В процессе прохождения станций учащиеся могут использовать любые справочные материалы: словари, интернет, учебник и другие вспомогательные материалы. При этом акцент делается на самостоятельной работе каждого ученика.

Очередность выполнения заданий строго не регламентируется, однако рекомендуется проходить станции от 1 до 6 в произвольном порядке. В то же время седьмая станция, которая представляет собой пинг-понг аргументов, проводится среди всех участников одновременно, поскольку предполагает подготовку аргументов в двух группах с дальнейшим устным предъявлением. Финальная станция под номером 8 направлена на оценку выполненных заданий и общую рефлексию.

Предложенный в продолжение сценарий учебного занятия по испанскому ориентирован на учащихся с высоким уровнем владения (от B2 до C1 в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком [8]), предполагает совершенствование регулятивных навыков, таких как самопроверка и взаимопроверка.

### **УЧЕБНЫЕ СТАНЦИИ И МЕТОДИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ**

Для ознакомления с этапами учебного занятия, в продолжение предлагается подробное описание каждой учебной станции, а также принципов и инструкций для организации работы.

Первая станция представляет собой изображения глаза, уха, носа и рта, распечатанные на бумаге или представленные на экране. Задания как такового учащимся не предъявляется. В то же время, участникам предлагается подумать и предположить, зачем им представлены данные изображения или какое отношение они имеют к занятию. Свои догадки они должны будут записать в рабочем листе. Подобные предположения или самостоятельные попытки сформулировать тему урока способствуют созданию интереса к последующей деятельности.

Для работы на второй станции используется таблица, которая разрезается на карточки и предоставляется участникам. Необходимо распечатать и карточку с ответами. В ходе работы на данной станции учащийся должен соотнести слово с детерминирующей фразой. Когда задание выполнено, он должен проверить себя, используя карточку с ответами, и оценить свою работу на рабочем листе.

Подготовка к выполнению задания на третьей станции заключается в предоставлении незаполненной таблицы со столбцами «Negativo» и «Positivo» и таблицы со словосочетаниями, которые необходимо разделить на карточки. В качестве альтернативного варианта эту станцию можно оформить как интерактивное приложение. Чтобы успешно выполнить задание на третьей станции, учащийся должен отнести словосочетания к одной или к другой графе таблицы. Когда задание выполнено, он должен написать текст, используя данные словосочетания и затем оценить свою работу на рабочем листе. Кроме того, написанный текст может быть оценен учителем (преподавателем).

Четвертая станция предлагает задание на выбор неподходящего слова в списке. Подготовка к выполнению этого задания включает в себя создание и печать таблиц, которые содержат различные списки слов. Таблицы, в свою очередь, разрезаются на карточки в соответствии 1 таблица – 1 карточка. Карточки с ответами следует перевернуть, поскольку они будут использованы учениками для самопроверки после выполнения задания. Таким образом, учащийся должен выбрать неподходящее слово в каждой строке карточек среди существительных, прилагательных и глаголов, а затем выписать его в свой рабочий лист. После выполнения задания ученик может проверить себя, сверив результат с ответами, представленными на карточках верных ответов.

Рис. 1

Таблица  
для работы  
на станции 5

|                     |                               |
|---------------------|-------------------------------|
| 1. comprimir        | B) un archivo                 |
| 2. reiniciar        | F) un programa / el ordenador |
| 3. instalar         | H) el antivirus               |
| 4. pinchar en       | A) un enlace                  |
| 5. archivar         | J) documentos                 |
| 6. formatear        | D) el disco duro              |
| 7. recuperar        | G) el ordenador               |
| 8. actualizar       | C) una página web             |
| 9. colgarse         | I) información                |
| 10. comunicarse por | E) videoconferencia           |

Подготовка к прохождению пятой станции также включает в себя печать специально подготовленной таблицы (см. рис. 1 и 2). Распечатать части таблицы можно на бумаге разных цветов. Далее необходимо разрезать на карточки слова (1 слово – 1 карточка). В заключение следует распечатать карточку, содержащую таблицу верных ответов. Задание состоит в соотнесении слова с его дефиницией. Полученные ответы вносятся в рабочий лист в виде словосочетаний. После выполнения задания участник может проверить себя, сверив результат с верными ответами, представленными на карточке верных ответов.

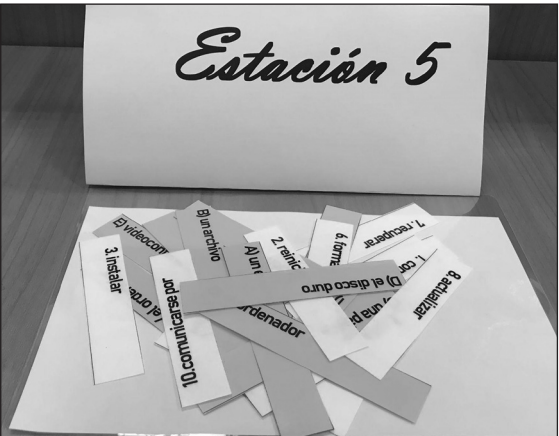
Последняя из числа станций, которые могут быть пройдены в произвольном порядке, предполагает работу с текстом. Преподаватель должен подготовить листы, содержащие текст и задания к нему в количестве равном участвующим обучающимся. Задания к тексту могут представлять собой поиск синонимов к выделенным словам или синонимичных словосочетаний в предложенном тексте. Учащиеся должны прочитать текст и выполнить задания к нему, заполнив имеющиеся листы в индивидуальном порядке. Затем они могут соотнести полученные ответы с ответами других участников занятия.

Две завершающие занятие станции, как упоминалось ранее, представляют собой пинг-понг аргументов, подведение итогов и рефлексия. Таким образом, участники, которые прошли все станции с 1 по 6, для работы на седьмой должны прочитать текст иделиться на 2 команды. Одна команда готовит максимально возможное количество аргументов, подтверждающих утверждение или основную мысль текста (например, beneficios del periodismo digital). Вторая

команда готовит максимально возможное количество аргументов, опровергающих позицию, высказанную в тексте (например, riesgos del periodismo digital). В процессе работы в команде учащиеся записывают аргументы в свои рабочие листы и переходят непосредственно к обмену аргументами. В игре «пинг-понг» проигрывает та команда, у которой раньше закончатся аргументы.

Рис. 2

Таблица  
для станции 5  
в разрезанном  
виде



Финальная станция рефлексии позволяет участникам оценить выполненные задания. При этом необязательно оценивать все имеющиеся задания. Для процедуры оценивания можно использовать оставшиеся от цветных карточек пустые поля, нарезав их на небольшие квадраты. Рекомендуется использовать три различных цвета карточек. Так, каждый участник должен оставить у пройденной станции, задание которой показалось наиболее сложным квадратик одного цвета; у пройденной станции, задание которой показалось наиболее легким, понятным и было выполнено успешно — квадратик другого; у станции, задание которое показалось интересным, творческим, или же если ранее участник никогда раньше не сталкивался с подобным заданием — квадратик третьего цвета. В конце занятия подводятся итоги, подсчитываются результаты станций, а учащиеся оценивают свою работу. В то же время следует помнить, что главной целью настоящего учебного занятия являлось стимулирование навыков письма, поскольку на протяжении всего урока участники делали записи в рабочем листе и выполняли связанные с письмом задания. Соответственно, прохождение хотя бы части станций и активное участие в работе способствует достижению поставленной учебной цели.

### **ДОСТИЖЕНИЕ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОДХОДА**

Подробно рассмотрев структуру и содержание всех этапов предложенного учебного занятия, можно выделить умения, которые совершенствуются в процессе работы на каждой станции. Таким образом, задание на первой станции помогает учащимся предположить или попытаться сформулировать тему урока, способствует повышению интереса к последующей деятельности на уроке. На втором этапе задействованы общелогические (операция «определение понятия») и регулятивные (самопроверка, сравнение результата выполненной работы с образцом) умения. Подобно второй станции, третья предлагает развить общелогические (операция «группировка») и регулятивные (возможна самопроверка по представленным критериям) умения. Четвертое задание способствует совершенствованию общелогических (операция «группировка») и регулятивных умений учащихся (возможна самопроверка по представленным критериям). Задание на соотнесение слова с его определением в рамках работы на пятой станции, поиск синонимов в тексте на шестом этапе также развивают общелогические умения. Работа на последних станциях учебного занятия предполагает развитие регулятивных и коммуникативных умений.

Проведенный анализ структуры и содержания учебного занятия позволяет выделить следующие преимущества описанного подхода. Они включают в себя: 1) универсальность приемов для использования в рамках любой темы учебного плана; 2) активную работу с лексикой, фразеологическими единицами и специфическими словосочетаниями для построения письменного высказывания; 3) сочетание групповой и индивидуальной работы.

В дополнение к указанным выше преимуществам следует также обратить внимание на совершенствование орфографического навыка в процессе письма, который «квалифицируется и как интеллектуальный, и как речевой. Он организуется сложной системой сознательных действий, а при его автоматизации становится способом выполнения более сложного действия или способом передачи мысли в письменной форме» [1].

Помимо улучшения навыков письма повышается функциональная и читательская грамотность учащихся. Учебное занятие включает в себя активное взаимодействие и элементы интерактива, а в очном формате хорошо подходит

для учащихся-кинестетиков. Кроме того, представленные задания могут быть адаптированы для дистанционных учебных занятий и любых уровней владения иностранным языком. В целом, все представленные задания способствуют развитию критического мышления у учащихся, творческого мышления и рефлексии.

В качестве идеи для увеличения эффективности в рамках подготовки учащихся к сдаче экзаменов по иностранным языкам в сценарий учебного занятия также можно включить упражнения на анализ данных или диаграмм/таблиц, упражнения на соотнесение предложенного описания с графиком, письменный анализ несплошного текста или инфографики.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Осуществлен анализ актуальных запросов в преподавании иностранных языков, перечислены основные трудности на пути развития и совершенствования навыка письма у учащихся и их потребности, а также намечены перспективы решения поставленных образовательных задач. На примере испанского языка был рассмотрен сценарий учебного занятия, направленного на стимулирование письменного высказывания среди изучающих испанский язык. Приемы работы в рамках предложенного учебного занятия универсальны и могут быть адаптированы к любой тематике, формату, уровню владения иностранным языком и любому количеству участников в группе.

В ходе занятия учащиеся могут свободно перемещаться по классу (аудитории), что оказывает положительное влияние на их психоэмоциональное состояние, снимает мышечное напряжение, способствует позитивному психологическому настрою на учебную деятельность, которая воспринимается как игра. Кроме того, учебное занятие может проводиться не только в очном, но и в дистанционном формате, что в очередной раз подтверждает методическую и дидактическую универсальность перечисленных приемов и материалов.

Представленные идеи и конкретные методические приемы помогут разнообразить учебные занятия по любому языку, побудить учащихся к активной работе с текстом и письму, а также возможности для совместной работы в группе и рефлексии.

Письменная речь позволяет развивать и сохранять лингвистические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке. Письмо и письменная речь в методике обучения иностранному языку выступают и как цель, и как средство обучения языку.



### Литература

1. Азова О. И. Психологические и речевые предпосылки овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Сборник научных статей. – Саратов, 2017. – URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2018/03/05/sbornik\\_ontogenez.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2018/03/05/sbornik_ontogenez.pdf) (дата обращения: 06.04.2022).
2. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию. – М., 1963. – С. 256.
3. Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Трешина И. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по иностранному языку // Педагогические измерения. – Москва, 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-dlya-uchiteley-podgotovlennye-na-osnove-analiza-tipichnyh-oshibok-uchastnikov-ege-2020-goda-po-3> (дата обращения: 13.01.2022).
4. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. – Л., 1987. – 114 с.

5. **Спатарь-Козаченко Т. И.** Применение инновационной технологии «Мастерская письма» на уроке испанского языка // КПЖ. 2017. – № 1 (120). – с. 85–91. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-innovatsionnoy-tehnologii-masterskaya-pisma-na-uroke-ispanskogo-yazyka> (дата обращения: 13.01.2022).
6. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 17.01.2022).
7. ФИПИ. Изменения в КИМ ЕГЭ 2022 года. – URL: [https://doc.fipi.ru/egge/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2022/izm\\_egge\\_2022.pdf](https://doc.fipi.ru/egge/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2022/izm_egge_2022.pdf) (дата обращения: 11.01.2022).
8. Consejo de Europa. Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, 2002. – URL: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (дата обращения: 11.01.2021).
9. **Domínguez, J. G.** ¿Por qué no escriben textos los estudiantes? (Parte1). Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle. – México, 2002. – URL: <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/328/255> (дата обращения: 06.04.2022).
10. **Martos Eliche, F.** La producción de texto: Un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas. En Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: Español para extranjeros: Didáctica e investigación. – Madrid, 1994. – Pp. 143–148.
11. **Velásquez Rivera, M.** Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. Literatura y lingüística, 16. – Santiago, 2005. – Pp. 281–295.

**Кольчугина Наталья Сергеевна**, PhD, методист, учитель испанского языка, ГБОУ Цифровая школа, РАНХиГС.  
E-mail: [nat.kolchugina@gmail.com](mailto:nat.kolchugina@gmail.com)

**Домбровская Татьяна Евгеньевна**, методист, учитель испанского языка, ГБОУ Цифровая школа, РАНХиГС.  
E-mail: [my-spanish@mail.ru.com](mailto:my-spanish@mail.ru.com)



**Сведения  
об авторах**

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СИМПОЗИУМ: ТРАДИЦИИ ЛЕМПЕРТОВСКИХ ЧТЕНИЙ – XXIV



### Аннотация

Данная статья представляет собой обзор основной проблематики прошедшего в рамках конференции «Лемпертовские чтения – XXIV» круглого стола, в котором приняли участие Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко и А.А. Корнев. Круглый стол был посвящен критическому взгляду на цели, содержание и средства обучения иностранным языкам в России сегодня, а также обсуждению роли учителя иностранного языка в современной российской системе образования. Итогом круглого стола стало предложение о воссоздании специального исследовательского института, занимающегося проблемами школьного образования.



### Abstract

### **INTERNATIONAL SCIENTIFIC SYMPOSIUM: THE LEMPERT'S READINGS – XXIV TRADITIONS**

*This article presents a review of the main topics of the roundtable discussion that took place at the conference 'Lempert's Readings – XXIV'. Key speakers of the discussion included N. V. Baryshnikov, N. D. Galskova, Z. N. Nikitenko and A. A. Korenev. The discussion focused on the critical analysis of language teaching aims, content and tools in modern Russia, as well as on the role of the foreign language teacher in the contemporary Russian education system. The main outcome of the discussion was the suggestion to reestablish a special research facility that would focus on school education.*



### Ключевые слова

**цели обучения, содержание обучения, средства обучения, подготовка учителя иностранного языка**



### Keywords

**teaching aims, teaching content, teaching tools, language teacher education**

В Пятигорском государственном университете состоялся очередной международный научно-методический симпозиум «Проблемы взаимосвязи теории и практики формирования иноязычных компетенций у обучающихся образовательных учреждений различного типа» (Лемпертовские чтения – XXIV).

Данный форум, проводимый по инициативе доктора педагогических наук, профессора Н.В. Барышникова в течение четверти века, уже стал заметным научным событием для российских и зарубежных лингводидактов. Лемпертовские чтения за период их проведения приобрели реноме роскоши профессионального общения представителей методической науки и учителей иностранных языков. Состав участников научно-методического симпозиума 19–20 мая 2021

был представительным. Достаточно сказать, что среди очных и заочных его докладчиков насчитывается более 9 докторов наук, профессоров, в т.ч. такие авторитетные ученые как Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, З.Н. Никитенко, К.Э. Безукладников, Т.Н. Астафурова. Коллективная монография, изданная к открытию симпозиума дает ясное представление о его тематике [2].

Традиционные Лемпертовские чтения проводятся в сложившемся формате. Однако в этом году программой научно-методического симпозиума было предусмотрено проведение круглого стола «Обучение иностранным языкам в школе: вызовы, риски, решения», который состоялся 20 мая 2022 г. в смешанном формате: часть участников круглого стола была подключена с помощью видеосвязи, а часть находилась в зале Пятигорского государственного университета. Руководителем круглого стола выступил доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий и воспитания Пятигорского государственного университета Николай Васильевич Барышников. Онлайн-модератором круглого стола выступил кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова Алексей Александрович Коренев.

Поскольку материалы круглого стола не могли быть опубликованы заранее, я выполняю почетное задание редколлегии журнала «Иностранные языки в школе» — информирую читателей об этой интересной части Лемпертовских чтений — XXIV.

Успешность проведения круглого стола была обеспечена участием в нем в качестве экспертов доктора педагогических наук, профессора кафедры лингводидактики Государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Московский государственный областной университет» Натальи Дмитриевны Гальсковой и доктора педагогических наук, профессора кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования Московского педагогического государственного университета Зинаиды Николаевны Никитенко.

Основными вопросами для обсуждения стали *цели обучения* иностранным языкам, *вопросы выбора методов и средств* обучения, а также *роль учителя иностранных языков* в современном образовании.

### **«БРЕМЕНА НЕУДОБОНОСИМЫЕ<sup>1</sup>» — О ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ**

Происходящие в настоящее время фундаментальные изменения в российской системе образования — это подходящий момент для того, чтобы остановиться и критически осмыслить основные цели и содержание обучения иностранному языку в школе в нашей стране, понять «где мы». С данного тезиса начала свое выступление на круглом столе профессор Н.Д. Гальскова. Вопросы о целях и содержании современного иноязычного образования в Российской Федерации, — подчеркнула она, — представляются как никогда актуальными.

Профессор Н.Д. Гальскова подняла вопрос о целеполагании в современном языковом образовании в России. Отметив некий серверизм ряда российских педагогов перед западными идеями, профессор Гальскова предложила подвергнуть критическому анализу те идеальные модели и конструкты, на которые опирается современная методика обучения иностранным языкам, а также

<sup>1</sup> «Евангелие от Луки». Глава 11, стих 46.

оценить разрыв между теорией и практикой формирования иноязычных компетенций.

Действительно, можно согласиться с профессором Гальсковой в том, что компетентностный подход в обучении в последние десятилетия подвергался значительной критике, как в России, так и за рубежом. Одно из первых опасений — значительное расхождение между описываемыми элементами компетенций и опытом реальной практической деятельности можно отнести еще к 80-м годам прошлого века, когда было справедливо отмечено, что «профессиональное целое» существенно больше, чем сумма выделенных элементов [8]. Другим важным пунктом критики компетентностного подхода в обучении является излишняя нацеленность на результат и меньшее внимание процессу обучения. Таким образом, формируемые в процессе обучения знания, навыки и умения приобретают приоритетное значение, а такие качества личности, как любознательность и жажда научного познания в чистом виде подавляются. Похожую идею выразил ректор МГУ, академик В.А. Садовничий, утверждая, что переход на компетентностную модель обучения привел к потере фундаментальности образования [5].

Т. Хайланд (Т. Hyland) считает, что компетентностный подход «атомизирует» содержание обучения в измеримые кластеры, снижая значимость того, что не может быть измерено напрямую. Вместо того чтобы ценить процесс и опыт, компетентностный подход в основном ориентируется на результат, а вместо поощрения критической рефлексии об альтернативных перспективах, «навязывает моно-культурное видение, основанное на удовлетворении узких деятельностно-ориентированных критериев и направленное на достижение заранее зафиксированных и запрограммированных результатов» [6, с. 235]. Профессор Н.Д. Гальскова в ходе круглого стола задала резонный вопрос о том, «есть ли предел компетенции». Кроме того, она подчеркнула, что при анализе образовательных программ ясно видно упрощение содержания компетенций до знаний, навыков и умений (модели, укрепившейся в отечественной методике обучения иностранным языкам значительно раньше) и игнорирование других важных составляющих компетенций, таких как способности и ценностные ориентации (возможно, в силу того, что их нельзя измерить напрямую).

Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко также остановились на количестве компетенций, которые необходимо развивать у младших школьников. Стремясь за счет увеличения количества компетенций наполнить и редактировать основные нормативные и программные документы, их создатели зачастую создают нереалистичную картину, которая в свою очередь, приводит к дополнительной стрессовой нагрузке для педагогов, обучающихся и их родителей ввиду того, что в полной мере достижение всех обозначенных целей становится невозможным. Был поднят вопрос о том, насколько компетентностный подход, возникший в рамках профессионального образования, может быть применен в обучении дошкольников и младших школьников.

## **«ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕВРАЩАЕТСЯ В ИМИТАЦИЮ» — О МЕТОДАХ И СРЕДСТВАХ ОБУЧЕНИЯ**

В журнале «Высшее образование в России» в 2021 г. вышла вызвавшая достаточно большой общественный резонанс статья двух профессоров Уральского федерального университета П.А. Амбаров и Г.Е. Зборовского на тему «Имитации в высшем образовании как социальная проблема». В статье обобщаются отечественные и зарубежные исследования места и роли имитаций

в современном высшем образовании. Авторы статьи выделяют имитации в области управления высшим образованием, стратегии научно-педагогического сообщества, имеющие имитационный характер, а также имитационные практики студентов от академического мошенничества и вплоть до имитации образовательных практик и потребления образовательных символов (когда студенты стремятся получить диплом как символ высшего образования, но не ориентированы на само обучение и получение целевых знаний, навыков и умений) [1]. Несмотря на то, что упомянутое на круглом столе Н.Д. Гальсковой исследование относится к сфере высшего образования, целый ряд наблюдаемых в нем практик можно отнести и к более ранним этапам. Так, например, рассматривая проблему «гострайтинга» (то есть написания контрольных, квалификационных и исследовательских работ под заказ с целью дальнейшей выдачи их заказчиками за свои), в исследовании И.А. Колесниковой отмечается, что рынок подобного подлога добрался и до дошкольного образования, где предлагаются услуги по «продаже поделок своими руками для детского сада и школы», так как «не многие родители имеют возможность проводить со своими детьми рукотворные вечера» [3, с. 13]. Проникновение подобных образовательных имитаций настолько глубоко, что в данном случае предлагается имитировать даже не обучение, а процесс совместной деятельности родителя и ребенка, то есть, продается имитация результата семейного воспитания.

Проблема, к сожалению, не обошла стороной и сферу методики обучения иностранному языку. С одной стороны, она выражается в большом количестве псевдонаучных и псевдоучебных публикаций — данной проблемы коснулся профессор Н.В. Барышников, говоря о проникающем в эту сферу дилетантизме. Были упомянуты среди прочего курсы, предлагающие освоить тот или иной язык за 10 часов, неделю или месяц, наличие большого количества непрошедших экспериментальную апробацию и эмпирическую проверку результатов практик, и проникновение в данную профессиональную область широкого круга авторов, зачастую даже не имеющих профильного образования, зато использующих современные мощные средства маркетинга, привлекающие к ним большое внимание аудитории. Все это может девальвировать усилия профессионального и научного сообщества по выработке качественных методов и средств обучения иностранному языку.

Профессор З.Н. Никитенко отметила, что стремление любой ценой показать результат, в том числе и на уровне начального образования, ведет зачастую к игнорированию базовых психолого-педагогических принципов развития в данном возрасте. В силу того, что личностные качества, как это уже отмечалось выше, сложно поддаются измерению и оценке, возникает проблема того, что им в обучении не уделяется должного внимания, в то время как они составляют важное ядро воспитания и обучения, а в рамках начальной школы в силу высокой пластичности личностных свойств обучающихся, должны быть важным объектом внимания педагогов.

Говоря об игнорировании принципов, был также затронут вопрос о «слепом» заимствовании методов и средств обучения без должного педагогического осмысления. Это может касаться и некоторых образцов публикуемой в настоящий момент в Западной Европе учебной и художественной литературы, воспитывающей ориентации на чуждые для российского культурного пространства ценности, и слепое заимствование методов обучения. В качестве примера первого феномена профессор Никитенко привела в пример публикацию на западе сборника сказок, в котором были представлены измененные

родительские роли персонажей. В качестве примера второго явления было рассмотрено использование в обучении дошкольников и младших школьников английскому языку метода целых слов (whole-word approach), основанное на том, как британские и американские дети осваивают свой родной язык. Согласно З.Н. Никитенко, существует большое количество эмпирических данных, показывающее низкую эффективность данной методики при обучении российских школьников. В целом же ею было отмечена необходимость критического анализа и большого количества экспериментальных исследований, направленных на установление эффективности различных методов и средств обучения.

**«ПОЧЕТ ИМПЕРАТОРА, ЗАРПЛАТА МИНИСТРА,  
НЕПРИКОСНОВЕННОСТЬ ДИПЛОМАТА» –  
О РОЛИ И РАЗВИТИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Согласно популярной и широко приводимой в различных открытых источниках цитате, один из японских премьер-министров, комментируя успехи японской системы образования, сказал, что учителю нужно дать почет императора, зарплату министра и неприкосновенность дипломата. Этой цитатой профессор Н.В. Барышников открыл обсуждение еще одного ключевого для рассматриваемого круглого стола вопроса – о профессиональной подготовке, работе и статусе преподавателя в целом и преподавателя иностранных языков в частности в современном российском обществе.

Профессор Барышников отметил необходимость поддержания высокого социального статуса учителя в обществе и достойной оплаты его труда, заметив, что хорошее образование должно дорого стоить. Современный учитель иностранного языка должен владеть несколькими языками и оставаться достойным носителем своей родной культуры. Важно, в связи с этим, отказаться от подражания в классе поведению «носителей языка», и стремиться к формированию у будущих учителей иностранного языка собственного педагогического стиля. Профессор З.Н. Никитенко поддержала данную мысль, подчеркнув важность адекватной методической подготовки специалистов в области методики обучения иностранным языкам, так как одним из ключевых принципов педагогической профессии является «Не навреди!», что особенно актуально при обучении младших школьников.

Профессор З.Н. Никитенко и доцент А.А. Коренев также упомянули достижения финской системы школьного образования, основанной на профессиональном развитии педагогов на протяжении всей жизни, многопредметности, закладываемой на уровне высшего образования, а также отсутствии лишней бюрократизации и контроля. Значительную долю ответственности за развитие педагогических кадров в подобной модели принимает на себя директор и руководство образовательного учреждения, которому общество доверяет в данном вопросе. Многопредметность же в свою очередь способствует профилактике профессионального выгорания, которому согласно исследованию компании «ЯКласс» и приводимому РБК подвержены до 80% российских учителей, а особенно молодые специалисты (55%), замечающие симптомы профессионального выгорания, чаще более опытных коллег [4].

Профессиональное выгорание педагогов может быть вызвано рядом факторов от высокой педагогической и эмоциональной нагрузки в классе, до тревоги за результаты своих учеников на экзаменах. Для профилактики профессионального выгорания преподавателей иностранных языков было бы очень полезно в первую очередь научить их определять тревожные симптомы

и более оптимально выстраивать педагогическое общение, с чем могли бы помочь курсы по развитию эмоционального интеллекта для школьных учителей иностранного языка и студентов лингводидактических специальностей. Кроме того, важно закладывать фундамент для профессионального развития учителей на протяжении всей профессиональной жизни с возможным изменением направлений (именно с этим связана ориентация на многопредметность в скандинавском высшем педагогическом образовании). Во всей системе должны поддерживаться атмосфера взаимной поддержки, сотрудничества и позитивной ориентации на будущее. Несмотря на то, что данное положение может показаться необоснованно идеалистическим, именно эмоциональный фон, выстраиваемый в конкретном педагогическом коллективе и в системе образования в целом, будет в значительной мере влиять на эмоциональное состояние всех участников педагогического процесса. В ситуации, когда со студенческих лет будущие педагоги привыкают к зачастую неуважительному отношению, давлению, большому количеству несбалансированной и часто неконструктивной обратной связи ведет к копированию ими данных моделей коммуникации в их дальнейшей профессиональной деятельности и формированию дезадаптивного перфекционизма [7], мешающего педагогам в дальнейшем получать удовольствие от процесса и результатов своего труда и формирующего повышенную требовательность к себе и другим. Жесткое отношение со стороны системы образования и образовательного менеджмента переносится учителями на обучающихся, в ходе чего формируется порочный круг, единственным выходом из которого для многих молодых специалистов является оставить педагогическую профессию.

Говоря о внешних факторах, влияющих на деятельность учителя иностранного языка, важно коснуться и внутренней мотивации. Профессор Н.Д. Гальскова в данной связи вспомнила об учителе физкультуры из села Александровка Тамбовской области Михаиле Федорове, который продал в 1995 году последнюю корову, чтобы попасть на финал конкурса «Учитель года». Действительно, саморазвитие учителя иностранного языка должно в первую очередь осознаваться им как его собственная зона ответственности. Педагог – это профессия, предполагающая наличие определенной миссии у тех, кто ее выбирает. Данная миссия должна быть основным двигателем профессионального роста и развития, а также помогать в противодействии эмоциональному выгоранию. Подытоживая данное направление дискуссии, профессор З.Н. Никитенко процитировала Послание Иакова: «Не многие делайтесь учителями, зная, что мы подвергнемся большему осуждению...».

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В ходе круглого стола «Обучение иностранным языкам в школе: вызовы, риски, решения» обсуждение было сфокусировано вокруг трех основных проблем: 1) необходимости критического осмысления целей обучения иностранному языку в школе; 2) выбора и заимствования методов и средств обучения иностранному языку; 3) профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка и повышения авторитета профессии учителя. Стоит отметить общее сходство позиций участников круглого стола по основным обсуждаемым вопросам. Все они отмечали необходимость уточнения целей обучения иностранному языку с точки зрения анализа их реальности и выполнимости для преодоления разрыва между декларируемыми целями и реальными результатами. Также подчеркивалась важность уделения внимания компонентам компетенций, выходящих за традиционный набор знаний, навыков и умений, уделения внимания развитию личностных качеств. С точки зрения методов и средств обучения, была отмечена необходимость проведения большого

количества экспериментальных исследований, обосновывающих выбор тех или иных методов и средств, четкое разграничение эмпирической методической науки и продвигаемых в коммерческих целях публикаций. Все участники круглого стола сошлись на необходимости поддержания высокого социального статуса педагога и воспитания в нем сильной внутренней мотивации саморазвития.

В завершение круглого стола профессор З.Н. Никитенко предложила обратиться с открытым письмом о восстановлении НИИ школ, который мог бы координировать проведение исследований, направленных на определение целей и обоснование методов и средств обучения иностранному языку. Подобная мера, поддержанная и другими участниками круглого стола, могла бы стать важным шагом к преодолению возникших разрывов между теорией, практикой и выработкой в РФ единых подходов к целям, содержанию и методов обучения иностранным языкам.

**Оргкомитет Лемпертовских чтений приглашает к продолжению обсуждения актуальных проблем на юбилейном XXIV научно-методическом симпозиуме 18–19 мая 2023 г.**



## Литература

1. Амбарова П. П., Зборовский Г. Е. Имитации в высшем образовании как социальная проблема // Высшее образование в России. – 2021. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsii-v-vysshem-obrazovanii-kak-sotsialnaya-problema> (дата обращения: 29.06.2022).
2. Барышников Н. В., Заврумов З. А., Леонтьева Т. П., Иванова О. Е. (ред.). Формирование иноязычных компетенций: взаимосвязь теории и практики: коллективная монография по материалам Междунар. научно-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XXIV» (19–20 мая 2022 г.) – Пенза: ПГУ, 2022. – 298 с.
3. Колесникова И. А. «Академический гострайтинг»: рынок имитации научно-образовательной активности // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – №2 (18). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskii-gostrayting-rynok-imitatsii-nauchno-obrazovatelnoy-aktivnosti> (дата обращения: 29.06.2022).
4. РБК. Больше 80% российских учителей заявили о выгорании в конце учебного года, 27 мая 2022 г. – URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/62902a4e9a7947fcbf073378?from=newsfeed> (дата обращения: 29.06.2022).
5. Садовничий В. А. «Мы заменили фундаментальное образование “компетенциями”» [Электронный ресурс] // Сайт МГУ имени М. В. Ломоносова. – 2018. – URL: <https://www.msu.ru/info/struct/rectintv/rektor-mgu-my-zamenili-fundamentalnoe-obrazovanie-kompetentsiyami-.html> (дата обращения: 24.06.2022).
6. Hyland, T. Silk Purses and Sows' Ears: NVQs, GNVQs and Experiential Learning // Cambridge Journal of Education. – 1994. – №24. – Vol. 2. – Pp. 233–243.
7. Wang K. T., Sheveleva M. S., Permyakova T. M. Imposter syndrome among Russian students: The link between perfectionism and psychological distress // Personality and Individual Differences. – 2019. – № 143. – Pp. 1–6.
8. Wolfe D. M. Developing profession competence in the applied behavioural sciences // New Directions for Experiential Learning. – 1980. – №8. – Pp. 1–16.



## Сведения об авторе

**Корнев Алексей Александрович**, канд. пед. наук, доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: [studywithkorenev@gmail.com](mailto:studywithkorenev@gmail.com)

# ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В РАКУРСЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

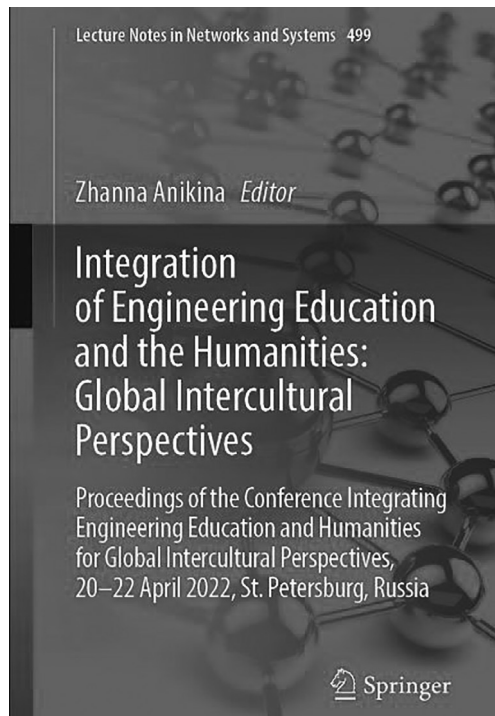
*В Санкт-Петербурге 20–22 апреля 2022 года при поддержке Санкт-Петербургского Политехнического Университета Петра Великого состоялась Международная научная конференция «Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives».*

В конференции приняли участие ведущие российские ученые в области интеграции инженерного и языкового образования, представители смежных наук, молодые ученые и практические работники сферы образования: вузов, институтов и академий повышения квалификации и переподготовки работников образования, училищ и колледжей, гимназий и лицеев, в которых не один год функционируют региональные инженерные классы. Научный статус конференции обеспечивали также представители администрации ведущих вузов инженерного направления.

Регионы России были представлены участниками из Москвы и Московской области, Барнаула, Казани, Новосибирска, Волгограда, Перми, Петрозаводска, Пскова, Пятигорска, Ростова, Ижевска, Томска, Тулы, Уфы, Иркутска, Якутска. Зарубежная наука нашла отражение в докладах ученых из Германии, Беларуси, Казахстана, США. В ходе конференции работало шестнадцать секций.

**Рис. 1**

**Lecture Notes  
in Networks  
and Systems  
Volume 499**



Конференция была посвящена актуальной проблеме современного иноязычного образования в ракурсе инженерного образования – Интеграция инженерной подготовки и гуманитарного знания в контексте вызовов 21 века: взгляд лингводидактика (проф. Н.Д. Гальскова, Москва). На пленарном заседании были заслушаны доклады, отражающие фундаментальные проблемы качества иноязычного образования и лингводидактики в аспекте интеграционного подхода к созданию инновационной образовательной среды современного профессионального инженерного образования.

Актуальные аспекты обозначенной тематики конференции нашли отражение в следующих докладах: Совместная аспирантура в стратегическом сотрудничестве с зарубежными вузами (проф. А.С. Коротков, Петербург), Composition in Music and Mechanics (prof. Nordmann, Дармштадт), Customizing Language Training through Microlearning (проф. Л.В. Бондарева, Москва).

Является ли интеграция инженерного образования и гуманитарных наук велением времени? Каковы основные тренды ее реализации? Эти вопросы стали приоритетным предметом обсуждения в формате панельной дискуссии в течение первого дня

события для преподавателей иностранного языка вузов России. С интересом и особым вниманием участниками были заслушаны сообщения на тему Информационно-целевая направленность и проблемная обусловленность технологии овладения будущими инженерами иноязычным информативным чтением (проф. Т.С. Серова, Пермь), Методическое сознание преподавателя иностранного языка как субъекта CLIL в условиях инженерного образования: стратегии формирования и развития (проф. Е.Г. Тарева, Москва), Иностранный язык и инженерные дисциплины в техническом вузе: интеграция в целях стимулирования мышления и поддержания мотивации к учению (проф. Э.Г. Крылов, Ижевск), Программы двойного диплома в условиях глобальной интеграции высшего образования (проф. В.П. Шкодырев, Петербург).

Итогом международной научной конференции стал оперативный выход в июле 2022 года коллективной монографии *Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives* в Скопус при поддержке Research Center Kairos, Russia, Tomsk, Zhanna Anikina Editor.

В серии «Конспекты лекций по сетям и системам» публикуются последние оригинальные разработки, представленные в отредактированных материалах, быстро, неформально и высокого качества. Особую ценность и для авторов, и для читателей представляют короткие сроки публикации, а также быстрое и широкое распространение по всему миру результатов исследования сложных процессов и смежных областей междисциплинарных и прикладных наук, инженерии, информатики, физики, экономики, социальных наук и наук о жизни, а также парадигмы и методологий, лежащих в их основе.

Серия охватывает теорию, прикладные разработки, а также намечены перспективные направления исследования современного состояния интеграционного подхода в профессиональном образовании будущего инженера, для которого владение иностранными языками, языковой и коммуникативной культурой должно стать приоритетной ценностной доминантой в аспекте культивирования интеграционных процессов в современном отечественном образовании в целом.

Монография может быть полезна исследователям, преподавателям вузов, методистам, педагогам лицеев и гимназий, работающим над решением идентичных проблем.



**Сведения  
об авторе**

**Буланкина Надежда Ефимовна**, зав. кафедрой иноязычного образования НИПКиПРО, Новосибирский институт повышения квалификации переподготовки работников образования, кафедра иноязычного образования.  
**E-mail:** [nebn@yandex.ru](mailto:nebn@yandex.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**