

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

09 • 2022

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



ТЕМА НОМЕРА:
ЛИНГВИСТИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ФЛАГМАН ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОТМЕЧАЕТ ЮБИЛЕЙ!



150 ЛЕТ

ВЕРЕН ТРАДИЦИЯМ, ОТКРЫТ ИННОВАЦИЯМ

Редколлегия и редакция журнала «Иностранные языки в школе» горячо поздравляют преподавателей, студентов, всех сотрудников и выпускников Московского педагогического государственного университета со 150-летием вуза! Ученые и исследователи-практики Института иностранных языков МПГУ внесли значительный вклад в развитие лингвистики и методики обучения иностранным языкам в нашей стране, в подготовку современного учителя. Желаем коллективу ИИЯ МПГУ дальнейших успехов в исследовании проблем обучения иностранным языкам!

МПГУ Гимн

Твердыня Просвещения России,
МПГУ, сокровище Страны,
Традиции духовности святые
Тебе на сохраненье вручены.

Ты честно служишь Разуму без сроков.
Тебе размах свободной мысли люб.
Не подчинишься чарам лжепророков,
Не обольстишься громом медных труб.

Ты женщин пригласил в образование,
России цвет учительства взрастил
И свой венец высокого призванья
Воистину по праву получил.

И поиск твой сквозь творческие муки
Чтоб был всегда неукротим и лих!
Во веки славься подвигом науки
Бок о бок с воспитаньем молодых!

Марк Ленский (М.Я. Блох)



№09–2022

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И. П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

О. В. Афанасьева, Д. К. Бартош,

Н. В. Барышников, Н. Д. Гальскова,

С. М. Кашук, А. А. Колесников,

О. М. Корчажкина, Н. Ф. Коряковцева,

В. П. Кузовлев, Л. Т. Нечаева,

З. Н. Никитенко, И. Ю. Павловская,

В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева,

И. П. Твердохлебова, С. Н. Уласевич

Ведущий редактор:

О. В. Андреева

Редактор-корректор:

Н. Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 12.12.22

Формат 170 × 240 1/16.

Бумага офс. № 1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе»

Тел.: 8 (495) 787-17-74, доб. 123

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@relod.ru

Отпечатано в соответствии

с предоставленными материалами

в АО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

Тел.: 8 (499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2022

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Грани научного и творческого сотрудничества МПГУ
и журнала «Иностранные языки в школе» 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Языкознание

Чупрына О. Г.

Отечественная лингвистика
в именах и лицах ученых МПГУ 5

Гумовская Г. Н.

Научное и педагогическое наследие
профессора М. Я. Блоха. Гармонизация
диктменного строя текста-дискурса 11

Методика

Сафонова В. В.

Российское ценностно-ориентированное языковое
образование в условиях постглобального мира:
социокультурный контекст проектирования 18

Дмитренко Т. А.

Преподавание иностранного языка
с использованием цифровых технологий 28

Из истории методики

Вишневская Г. М.

Вклад профессора В. Д. Аракина в теорию
и практику обучения фонетике иноязычной речи 34

Никитенко З. Н.

Профессор Галина Владимировна Рогова –
сердце, отданное людям и науке 39

Жаркова Т. И., Сороковых Г. В.

Вклад ученых-лингвистов и ученых-методистов
в становление будущего учителя французского языка 46

Золотые страницы

Из архива ИЯШ 1935 года: В. Д. Аракин

«Лингафон и его применение в средней школе» 56

В порядке обсуждения

Мошняга Е. В.

Позитивная коммуникация: гуманитарный
императив или манипулятивная стратегия? 62

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта зарубежной школы

Анашина М. В.

Начальное обучение детей грамоте
в традиционном Китае (тексты «Сань Бай Цянь») 71

Из опыта вуза

Фрейдина Е. Л.

Современные фонетические исследования
в контексте подготовки учителей английского языка 77

Чернышова М. В.

Формирование у студентов-лингвистов
умений иноязычного речевого общения
с учащимися старших классов на основе
коммуникативно-педагогических ситуаций 83

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Повышение квалификации

Буланкина Н. Е.

Методический дизайн профессиональной
среды регионального иноязычного образования:
вопросы преемственности 92

ГРАНИ НАУЧНОГО И ТВОРЧЕСКОГО СОДРУЖЕСТВА МПГУ И ЖУРНАЛА «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ»

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Выпуск журнала ИЯШ №9 за 2022 год мы посвящаем знаковой дате — славному юбилею ведущего педагогического вуза нашей станы: Московский педагогический государственный университет отмечает свое 150-летие!

Юбилейная дата МПГУ для нашего журнала — возможность в лицах, фактах, в линиях судеб и воспоминаниях современников еще раз соприкоснуться с теми, кто создавал этот университет, ставший достоянием нашей Родины. Для нас большая честь поздравить и разделить радость причастности к современной академической жизни университета через грани научного и творческого содружества журнала ИЯШ с Институтом иностранных языков МПГУ.

В моей жизни МПГУ, или МГПИ¹, занимает 45 лет. Выпуск 1982 года... Недавно я говорила с победительницей профессионального чемпионата Worldskills, и девушка спросила: «Ирина Петровна, сколько лет вы в профессии?» Я ответила, что начинается 41-й. Она удивилась: «А столько служат?» Я улыбнулась. Мне очень понравилось слово «служат».

Педагоги, с которыми мне и моим сокурсникам посчастливилось встретиться в студенческие годы — подарок судьбы. Их имена живут в наших сердцах. Они именно служили профессии — профессии педагога и учителя иностранного языка. Этой профессии служит и журнал «Иностранные языки в школе».

Что для меня наш вуз? Это профессиональная школа, мои учителя, коллеги, друзья. Что для меня наш журнал? Это моя профессиональная школа, коллеги, друзья. И то, и другое — это большая линия судьбы.

Какие грани связывают наш вуз и журнал «Иностранные языки в школе»? На протяжении многих десятилетий, практически с момента своего учреждения в 1934 году, журнал выстраивает грани сотрудничества с университетом через участие ученых МГПИ: в работе его редакционной коллегии, научно-методическом рецензировании статей, продвижении опыта обучения иностранным языкам в качестве авторов журнала, через выступления на конференциях и проведение курсов повышения квалификации.

У истоков нашего старейшего научно-методического издания стояли удивительно талантливые высококвалифицированные специалисты, служившие флагом педагогической профессии страны — МПГУ!

Именно в ИИЯ МПГУ, независимо от формального названия университета — Высшие женские курсы, МГУ-2, МГПИ, — в разное время работали ученые, труды которых входят в золотой фонд отечественной лингвистической и методической науки. На кафедрах ИИЯ МПГУ зародились ведущие научные школы,

¹ Московский государственный педагогический институт — такое название вуз получил в 1930 году, когда педагогическое направление закрепляется в качестве ведущего.

основоположниками которых стали: **Владимир Дмитриевич Аракин**, основатель школы «Сравнительное и историческое исследование языков»; **Марк Яковлевич Блох**, создатель школы «Коммуникативно-парадигматическая лингвистика»; **Владимир Григорьевич Гак**, автор словарей французского языка, многочисленных работ по семантике и фразеологии, разработавший основные положения функционально-ономасиологического описания французского языка; **Валентин Дмитриевич Девкин**, известный своими лексикографическими работами, создатель научной школы «Коллоквиалистика и лексикология немецкого языка»; **Юрик Константинович Миньяр-Белоручев**, ученый-методист, создатель научной школы «Лингводидактические основы обучения переводу», **Галина Владимировна Рогова**, ученый и педагог, основатель научной школы «Профессиональная методическая подготовка преподавателя иностранного языка»; **Инесса Львовна Бим**, ученый в области теории и методики обучения иностранным языкам, заложила основы теории учебника иностранного языка, почетный профессор МПГУ, академик РАО; **Марина Алексеевна Соколова**, ученый-фонетист, организатор научной школы «Фонетический аспект речевой коммуникации», и другие выдающиеся ученые, лингвисты, педагоги. Многочисленные научные школы ИИЯ МПГУ в области лингвистики и преподавания иностранных языков хорошо известны по всей нашей стране и за пределами России.

Существенную грань научного содружества и участия журнала в формировании методического сознания будущего учителя иностранного языка представляет работа преподавателей педагогического вуза в учебном классе с привлечением публикаций журнала. За многие десятилетия содружества журнал ИЯШ зарекомендовал себя как надежный научно-методический ресурс для студенческой аудитории на семинарах, как средство изучения методической теории и обогащения практического опыта через знакомство с примерами образовательных технологий, описываемых авторами на его страницах.

Журнал стремится служить цели продвижения современных педагогических технологий и методических подходов в обучении иностранным языкам, освещать наиболее важные области методических экспериментов, творческих проектов и исследований на междисциплинарной основе. Преподаватели вузовских курсов по теории методики и практике преподавания иностранных языков активно пользуются материалами журнала и щедро делятся обобщениями своего опыта педагогической деятельности и результатами методических экспериментов на страницах ИЯШ.

В условиях реализации концепции непрерывного образования МПГУ журнал ИЯШ служит важной платформой для информационно-просветительской деятельности, устанавливает связь между учителями-практиками и лингводидактами-теоретиками. Полагаю, что и сейчас, в наш век доминирования цифры, журнал, существующий в электронном и бумажном форматах, в первую очередь привлекает своим содержанием. Создавая платформу для обмена идеями, опытом и экспертной оценкой (круглый стол / интервью / обзоры и рецензии), журнал тем самым демонстрирует ценную грань поствузовского научно-методического сотрудничества и продвижения профессии учителя иностранного языка.

Особая грань содружества журнала и университета видится в их общей благородной миссии по сохранению золотого фонда отечественной методической науки. Содружество ученых университета всегда привлекало

Рис. 1

Участники
пленарной сессии
(справа налево):
В. В. Сафонова,
Е. А. Никулина,
О. Г. Чупрына,
Е. Г. Тарева,
И. П. Твердохлебова
в день открытия
конференции
24.11.22.



² <http://mpgu.su/bez-rubriki/mezhdunarodnaja-prakticheskaja-konferencija-posvjashhennaja/>.

выдающиеся умы в педагогике, психологии, методике. Приведем небольшой пример. В 1972 году журнал публикует статью А. А. Леонтьева «Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема», а позже, после того как Алексей Алексеевич приходит работать на кафедру методики обучения иностранным языкам ИИЯ МПГУ, благодаря его активной и плодотворной деятельности педагога, ученого-психолога и лингвopsихолога появилась целая плеяда аспирантов, которые воплотили многие из его новаторских идей в своих научных исследованиях по проблемам преподавания иностранных языков. Осенью 2021 года журнал провел международную научно-практическую конференцию, посвященную методическому наследию А. А. Леонтьева, на которую откликнулись более 500 участников из России и многих зарубежных стран. Среди докладов прозвучало немало ярких выступлений представителей методической школы МПГУ (см. ИЯШ № 10, 2021).

Непосредственным примером содружества по сохранению золотого фонда отечественной лингвистической и методической науки также может служить Международная научно-практическая конференция «Лингвистика и образование», состоявшаяся 24–25 ноября 2022 года в ИИЯ МПГУ². Журнал ИЯШ совместно с образовательной компанией «РЕЛОД» обеспечили информационную поддержку конференции, а члены сегодняшней редакционной коллегии журнала (профессор Никитенко З. Н., профессор Сафонова В. В., профессор Тарева Е. Г., доцент Твердохлебова И. П.) представили свои доклады на пленарной сессии. Интерес участников конференции вызвало обращение автора этих строк к архивным материалам ИЯШ за 1935 год. Зал был буквально ошеломлен современностью звучания идей В. Д. Аракина в статье «Лингафон и его применение в средней школе», что еще раз подтверждает гениальность Владимира Дмитриевича как лингводидакта.

Многие из прозвучавших на конференции к 150-летию МПГУ докладов были сделаны учениками и продолжателями идей его славных ученых

и публикуются в виде статей в данном и нескольких последующих выпусках нашего журнала.

Желаем содружеству МПГУ и ИЯШ поступательного развития и процветания!



**Сведения
об авторе**

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

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ЛИНГВИСТИКА В ИМЕНАХ И ЛИЦАХ УЧЕНЫХ МПГУ



Аннотация

Статья содержит краткий обзор вклада профессоров МПГУ в развитие отечественной лингвистики: типологии языков, разработанной В.Д. Аракиным, теории ситуационного перевода В.Г. Гака, трудов по разговорным синтаксису и лексике немецкого языка В.Д. Девкина. Приводятся основные положения научных изысканий этих ученых, которые не утратили актуальности и в настоящее время.



Abstract

NATIONAL LINGUISTICS THROUGH THE NAMES AND PERSONALITIES OF SCHOLARS FROM MOSCOW PEDAGOGICAL STATE UNIVERSITY

The article contains a brief review of linguistic concepts developed by professors of Moscow Pedagogical State University whose significance is still valid: the theory of linguistic typology by V.D. Arakin, the situational model of translation by V.G. Gak, the syntax and vocabulary of conversational German by V.D. Devkin.



Ключевые
слова

В. Д. Аракин, В. Г. Гак, В. Д. Девкин, типология языков, ситуационный перевод, разговорная речь



Keywords

V. D. Arakin, V. G. Gak, V. D. Devkin, linguistic typology, situational model of translation, conversational German

Московскому педагогическому государственному университету 150 лет! Для истории это совсем небольшой период времени, но сколько событий вместились в эти годы – радостных и не очень, особо значимых и обыденных. Как много было сделано теми, кто трудился сначала на Высших женских курсах, затем во Втором московском государственном университете, далее в Московском государственном педагогическом институте им. А.С. Бубнова, Московском государственном педагогическом институте им. В.И. Ленина и, наконец, в МПГУ!

75 лет, которые в будущем году будет отмечать Институт иностранных языков МПГУ, – еще меньший срок, но за эти годы институт не только выпустил большое число замечательных учителей, но стал местом, где рождались и рождаются научные идеи, формируются и развиваются научные школы. Ученые этого института обогатили отечественную лингвистику фундаментальными теориями и методами их практического применения.

Сейчас трудно представить серьезную научную лингвистическую работу, которая не опиралась бы на труды известных ученых, профессоров МПГУ Владимира Дмитриевича Аракина, Валентина Дмитриевича Девкина и Владимира Григорьевича Гака.

Для многих выпускников и студентов Института иностранных языков **Аракин** – это знаменитый учебник английского языка в пяти частях, много

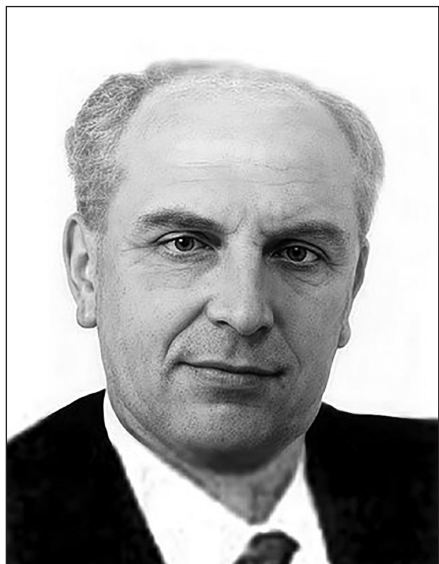


Рис. 1

Профессор
В.Д. Аракин

раз переиздававшийся и успешно использовавшийся почти во всех педагогических вузах страны. Однако это лишь малая толика наследия ученого. Научное наследие Владимира Дмитриевича – печатные труды общим объемом более 700 печатных листов, из которых 450 – это монографии и словари. Центральное место занимают работы: «Типология скандинавских языков», «Введение в тюркологию», «Норвежско-русский словарь», «Мальгашский словарь», «Грамматика индонезийского языка», «Индонезийские языки», «История английского языка», «Очерки по истории английского языка».

В.Д. Аракин разрабатывал фундаментальные вопросы типологии [1] и предложил решение актуальных проблем сопоставления единиц различных уровней на материале германских, романских, славянских, тюркских и других языков. Профессор установил основные критерии типологически существенных явлений языка, к которым отнес следующее: 1) наличие единства категории общего и ее реализация в единичном (т.е. в отдельных единицах языка), 2) «массовый охват» категорией общего отдельных единиц языка.

Другой особенностью типологической концепции В.Д. Аракина является строгое соблюдение таких принципов сопоставительно-типологического анализа, как системный подход к описанию сходств и различий, опора на содержательную сторону сопоставляемых категорий, учет функциональных особенностей сопоставляемых единиц. Если в области фонологии и морфологии критерии выделения типологических признаков разрабатывались многими исследователями, то в области синтаксиса эта проблема до сих пор остается актуальной и во многом дискуссионной. Заслугой В.Д. Аракина является подробная разработка типологии словосочетаний на основе трех критериев, взятых в их взаимосвязи: 1) характер синтаксических отношений (атрибутивные, объектные, обстоятельственные), 2) способ их выражения (согласование, управление, примыкание), 3) положение зависимого слова по отношению к стержневому (препозиция или постпозиция). Руководствуясь этими критериями, В.Д. Аракин представил детальную классификацию словосочетаний, особенно атрибутивных и объектных.

Владимир Дмитриевич сформулировал свое понимание типа предложения как некоторой структурно-семантической модели, выражающей законченное суждение, характеризуемой определенной структурой и порядком расположения составляющих ее компонентов. На основе анализа обширного материала как родственных, так и неродственных языков, которых В.Д. Аракин знал немало, профессор составил логичную и аргументированную систему критериев типологии предложения: составность, место сказуемого, согласование/несогласование сказуемого с подлежащим, препозиция/постпозиция определения по отношению к определяемому, фиксированный или нефиксированный порядок слов. При рассмотрении типологии лексических систем В.Д. Аракин уделял особое внимание теории лексической категории, т.е. категории, четко оформленной на словообразовательном уровне, и указывал на обязательное включение данного показателя в типологическую характеристику языка.

Теория типологии родственных и неродственных языков была бы вряд ли возможна, если бы не широчайшая эрудиция Владимира Дмитриевича и знание

им многих языков. Занятия тюркскими языками не были эпизодом в творческой деятельности В.Д. Аракина: они находились в центре его интересов и во многом определили его научный путь. К анализу английского добавились исследования языков Индонезии и Океании, шведского и норвежского. В научных изысканиях В.Д. Аракина никогда не было наукообразия, а глубокий анализ языковых данных почти всегда имел практический результат. Его книга «Сравнительная типология английского и русского языков» оказала непосредственное влияние на авторов пособий и монографий, посвященных проблемам сравнительной типологии английского и татарского, английского и белорусского, русского и азербайджанского языков.

Многогранность научных интересов – то, что отличало Владимира Дмитриевича Аракина, Валентина Дмитриевича Девкина и Владимира Григорьевича Гака. Труды **Владимира Григорьевича Гака** стали важным явлением в решении общих проблем языкознания, таких как отношение языка к действительности, асимметрия в языке и теория номинации. Трудно переоценить значимость ситуативной теории перевода, разработанной В.Г. Гаком, ведущее положение которой в самом общем виде можно определить следующим образом: полноценный перевод невозможен без учета экстралингвистических составляющих.

Научное наследие Владимира Григорьевича Гака обширно. Достаточно упомянуть такие его труды, как «Теория и практика перевода», «Французская орфография», «Введение во французскую филологию», «Беседы о французском слове», «Русский язык в сопоставлении с французским». Лингвистическая концепция, разработанная В.Г. Гаком, касается семантической избыточности отдельного высказывания в коммуникативных актах, которая проявляется в том, что отдельные составляющие коммуникативной ситуации могут быть представлены или не представлены в самом высказывании. Ученый выделил четыре концептуально значимых признака: «состояние», «движение», «восприятие», «активное действие» – и сделал вывод о том, что внутри любой экстралингвистической ситуации имеет место их наложение, из чего следует, что ситуация может быть описана с опорой на один из этих признаков. Фундаментальным стало выделение в конкретной ситуации воспринимающего субъекта [6]. Каждый из отмеченных признаков – это результат восприятия и понимания воспринимающего субъекта. Так, «если некоторый предмет лежит на столе, то это значит, что некто видит, что этот предмет лежит на столе, и что некто положил его на стол; поэтому в одной и той же ситуации вместо *Книга лежит на столе* (состояние) можно сказать *Я вижу книгу на столе* (восприятие), либо *Книгу положили на стол* (активное действие)» [3, с. 23]. Примером описания одной и той же ситуации с помощью одного из приведенных признаков служит следующее: «*Он сюда не приходит* (движение), *Он здесь не бывает* (бытие), *Я его здесь не вижу* (восприятие), *Его сюда не приглашают* (активное действие)» [3, с. 23]. Анализ этого набора примеров свидетельствует, что воспринимающий субъект может быть выражен как эксплицитно, так и имплицитно, поскольку он всегда подразумевается.

Раскрывая семантическую избыточность высказывания как частный случай языковой асимметрии, В.Г. Гак показал, что «говорящий по-французски чаще, чем говорящий

Рис. 2

Профессор
В.Г. Гак



по-русски, склонен вводить это избыточное указание на воспринимающий субъект» [3, с. 23]. Так, «при переводе русских фраз на французский язык появляются новые актанты, не добавляющие, однако, ничего нового в общую информацию, заключенную в высказывании: *Был виден кусочек неба* (Аксенов) – *Je voyais un coin de ciel* (букв. «Я видел кусочек неба»); *В печке гудело* (Чехов) – *Le vent hurlait dans la cheminée* (букв. «Ветер гудел в печке»); *vent* подсказывается ситуацией (если субъект специально не указан, то вызвать гудение может только движение воздуха – ветер). Поскольку дополнительный актант семантически избыточен, его включение в состав предложения (или, наоборот, его опущение) вызывается конструктивными потребностями» [2, с. 372–374].

Глубокий анализ переводческих тактик позволил Владимиру Григорьевичу утверждать, что «с проблемой асимметрии (экономии/избыточности) переводчику приходится сталкиваться значительно чаще, чем это может показаться с первого взгляда; эта проблема заслуживает самого пристального внимания, тем более что точное воспроизведение семантической структуры подлинника может привести к нежелательному буквализму. Для достижения адекватного перевода приходится решать не только задачу: что и как «переобозначить», но и задачу – что добавить или, напротив, опустить при переводе» [3, с. 513].

Особое внимание В.Г. Гак уделил анализу того, как семантическая избыточность используется для передачи эмоций говорящего, и сформулировал правило, согласно которому семантически избыточный элемент, будучи включенным в высказывание, становится стилистическим средством выражения эмоциональной информации. Например, «*Я видел это собственными глазами*»: слова «*собственными глазами*» избыточны, они не вносят в высказывание ничего нового в семантическом отношении, т.к. человек не может видеть иначе, как собственными глазами. И, тем не менее, они очень важны в стилистическом отношении, ибо усиливают эмоциональное воздействие фразы. Из этого правила следует обратное явление: всякий семантически избыточный элемент может приобретать эмоционально-стилистическую функцию [4, с. 74].

Рис. 3

Профессор
В. Д. Девкин



Палитра лингвистических теорий, разработанных учеными Института иностранных языков МПГУ и не утративших свою значимость по сей день, отличалась не только красками разных языков, но фокусом на разных аспектах языка и речи. Имя **Валентина Дмитриевича Девкина** неизменно связано с изучением слова как сигнала власти и знака расположения, как средства оценки и создания юмора. В фундаментальных работах В. Д. Девкина определен статус разговорной речи, ее особенности на всех уровнях немецкого языка, включая реализацию такой категориальной оппозиции, как экономия и избыточность. Валентин Дмитриевич занимался широким диапазоном лингвистических проблем, включая межуровневые отношения, метакоммуникацию, прагматику, внеденотатную информативность слова. В своих работах ученый не ограничивался исследованиями только немецкого языка. Он широко использует русский язык.

Вклад В. Д. Девкина в отечественную лингвистику трудно переоценить. Достаточно упомянуть такую его работу, как «Немецко-русский словарь разговорной лексики»,

который не имеет аналогов в лексикологической практике. Он включает разговорно-окрашенный слой, пограничный с нейтральным, и приводит многочисленные примеры словоупотребления, дает переводы опорных слов на русский язык. Разговорная речь, лексикология и лексикография немецкого языка – сердцевина того, что сделал Валентин Дмитриевич Девкин в лингвистике. Работая в этой области, он издал такие труды, как «Немецкая лексикография», «Занимательная лексикология», «Немецкая разговорная речь», «Особенности немецкой разговорной речи».

Одним из важнейших аспектов, обоснованных профессором В.Д. Девкиным, стало положение о том, что синтаксическая природа разговорной речи составляет ее существо. Он утверждал, что вне специфического синтаксиса разговорная речь немыслима. В центре его изучения ученый поставил предложение, которое рассматривал как основную единицу коммуникации. Валентин Дмитриевич подчеркивал, что предложение необязательно ограничивается собственными рамками для сообщения некоторой мысли: оно может достигать коммуникативного эффекта лишь в совокупности с другими предложениями и, следовательно, не обладает достаточно автономной информативностью [7]. В.Д. Девкин указывал, что реплики разговорной речи как предложения особого рода обладают всеми существенными признаками предложения, но получают своеобразное преломление. С одной стороны, фрагментарные высказывания невозможно ни теоретически осмыслить, ни элементарно понять без подразумеваемой опоры на предложения идеально, т.е. полно сформированные. Но, с другой стороны, это неизбежное равенство на образец и стандарт не должно предопределять слишком прямолинейные и односторонние реконструкции [5].

Чрезвычайно интересным является взгляд профессора Девкина на методический аспект овладения иностранным языком. Он неустанно повторял, что успех зависит от социальной роли языка: если его нигде использовать, то и учить незачем. Не без горькой иронии он писал, имея в виду расхожее мнение администраторов: «Если он (иностраннй язык) содействует проникновению чуждой идеологии и разоблачению собственного убожества, зачем его поощрять?» – и прямо заявлял, что «подобные сообщения не могли не нанести урон преподаванию иностранных языков в нашей стране» [6, с. 118]. Ученый утверждал, что обучение иностранному языку – это отработка навыков, а не просто трансляция знаний. Задолго до того, как интернет вошел в практику преподавания иностранных языков, В.Д. Девкин призывал к тому, чтобы использование иностранных радиопередач и сотового телевидения стали привычным и постоянным занятием студентов [5].

Это были удивительные люди! Все три профессора в молодости были военными. Валентин Дмитриевич Девкин и Владимир Григорьевич Гак участвовали в ВОВ, награждены медалями и орденами. Всех их отличала исключительная общечеловеческая и научная порядочность. Вместе с тем, это были принципиальные в научном плане исследователи. В.Д. Девкин всегда остро реагировал, когда видел, что в научной работе «вместо делового решения все подменяется игрой». Самым пагубным изъясном лингвистики он считал «бегство от нее» и категорически не принимал вместо «описания того, что есть в языке <...> жонглирование научными терминами» [7, с. 182].

Они – **В.Д. Аракин, В.Г. Гак, В.Д. Девкин** – были счастливыми учеными! Наверное, если бы индекс Хирша, *Scopus* и *Web of Science* появились

в их время, они бы лишь иронично улыбнулись по поводу этих нововведений и продолжили свои научные изыскания без страха и упрека. Они любили жизнь, любили людей – коллег, студентов, аспирантов и просто не очень незнакомых им людей, и, как любил повторять Владимир Дмитриевич Аракин, жизнь для жизни им была дана!



Литература

1. **Аракин В.Д.** Типология языков и проблема методического прогнозирования. – М.: Высшая школа, 1989. – 157 с.
2. **Гак В.Г.** К проблеме семантической синтагматики // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1972. – С. 367–395.
3. **Гак В.Г.** Семантическая экономия и избыточность как средство преодоления интерференции при переводе // Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – С. 512–519.
4. **Гак В.Г.** Эмоции и оценки в структуре высказывания и текста // Вестник МГУ. Серия 9. – 1997. – № 2. – С. 69–79.
5. **Девкин В.Д.** Метакоммуникация // Иностр. языки в школе. – 1987. – № 5. – С. 31–36.
6. **Крылов С.А.** Трактовка языковой избыточности в лингвосомиотической концепции В.Г. Гака // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. – 2010. – № 2. – С. 22–72.
7. Описание разговорной речи: проблемы и перспективы. Школа В.Д. Девкина / сост.: Амзаракова И.П., Савченко В.А.; отв. ред. И.П. Амзаракова. – Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2006. – 216 с.



Сведения
об авторе

Чупрына Ольга Геннадьевна, доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет.
E-mail: ochupryna@yandex.ru

НАУЧНОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА М.Я. БЛОХА. ГАРМОНИЗАЦИЯ ДИКТЕМНОГО СТРОЯ ТЕКСТА-ДИСКУРСА



Аннотация

Учение профессора М.Я. Блоха посвящено тексту-дискурсу: в его основе лежат парадигматические отношения, выполняющие кардинальную роль в формировании речи. Статья иллюстрирует тезис М.Я. Блоха о парадигматическом изучении разных подсистем и аспектов языка с выходом в диктемный строй текстов-дискурсов разных видов и назначений. В значении диктем – сверхфразовых единств – проявляется различное соотношение простых и сложных ситуаций, а также способов языкового выражения гармонии как эстетической категории. Основным механизмом гармонической организации художественного текста признается ритм.



Abstract

THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF PROF. M. BLOKH. HARMONIZATION OF THE DICTEMIC STRUCTURE OF THE TEXT-DISCOURSE

The teaching of Professor M. Ya. Blokh devoted to the construction of the text-discourse, indicating that it was based on its paradigmatic relations that play a radical role in the formation of speech. The article illustrates the thesis of M. Ya. Blokh on a paradigmatic study of different subsystems and aspects of the language with their exit into the dictemic system of texts-discourse of different types and purposes. In the meaning of dictemes, superphrasal unity, a different ratio of simple and complex situations is expressed, as well as ways of linguistic expression of harmony as aesthetic category. The main mechanism of the harmonious organization of the literary text is recognized as a rhythm.



Ключевые слова

**М. Я. Блох, коммуникативно-парадигматическая
лингвистика, текст-дискурс, гармония, ритм**



Keywords

**M. Ya. Blokh, communicative-paradigmatic linguistics,
text-discourse, harmony, rhythm**

Учитель! Перед именем твоим
Позволь смиренно преклонить колени!
Н. Некрасов

Художественное видение мира и преобразование фрагментов реальности в языковом творчестве сопряжены с определением назначения искусства, его общих принципов и законов. Одним из них является гармония как сложность целого, рождающаяся от сочетания противоположных по качеству сущностей. Основным механизмом гармонической организации художественного текста признается **ритм** как регулярное повторение сходных и соизмеримых единиц языка. Высокая продуктивность ритма как стилистического приема создает



Рис. 1
Профессор
М.Я. Блох

выразительность текста на всех уровнях языка, начиная с фонематического уровня и заканчивая уровнем сверхфразового единства.

Выразительность художественного текста — категория многоплановая. Она изначально присуща ему и определяется предназначением искусства не только выражать то или иное содержание, но, главное, отражать переживания человека, вызывать к его чувствам, пробуждать в нем эмоциональную реакцию. Поскольку выразительность связана со структурой всего текста, с языковой личностью как субъектом речевой деятельности, с прагматическими аспектами речи и ее воздействием на реципиента, то проблема передачи художественной информации выходит за пределы одного предложения [2]. Над уровнем предложения лежит уровень сверхфразового единства, **диктемы** (по терминологии М.Я. Блоха) — топикальной единицы. Диктема образуется сцеплением нескольких самостоятельных предложений — **пропозем** (по терминологии М.Я. Блоха) средствами присоединительных связей. Пропозема представляет собой цельнооформленную единицу со-

общения, посредством которой осуществляется передача информации от говорящего к слушающему в процессе речевого общения. Непосредственное объединение предложений однонаправленной, монологической последовательности есть **кумуляема**; двунаправленной, диалогической — **оккурсема** [5]. В значении диктем — сверхфразовых единств — выражается различное соотношение простых и сложных ситуаций.

Соотносительность пропозем внутри синтаксического целого (диктемы) передает информацию о характере взаимосвязи явлений с точки зрения автора. Многообразие отношений между частями высказывания дает возможность разной интерпретации содержания сообщения, поэтому его композиция представляет собой некоторый набор моделей организации отдельных диктем, в которых закреплена определенная последовательность структурных типов пропозем-предложений. Система их сцепления и логические отношения являются важным моментом организации речи [1].

Преодолеть поверхностную структуру текста и проникнуть в его глубинный смысл, в его концептуальную информацию помогает преднамеренная организация автором диктем в *ритмическую структуру*, исходя из особенностей передаваемой информации. Моделирование композиционной структуры пропозем (предложений) уменьшает энтропию высказывания, реализует информацию, заключенную в таких структурах. Это дает возможность говорить о *композиционном ритме*. Слово «композиция» происходит от латинского слова *compositio*, которое переводится как «составление, сочинение», и рассматривается как строение, расположение и *соотношение составных частей текста*, обусловленное его содержанием, проблематикой, жанром и назначением. Именно композиционный ритм как чередование сходных и соизмеримых смысловых единиц текста позволяет извлечь концептуальную информацию, заложенную в тексте.

Для выяснения роли композиционного ритма художественного текста в передаче концептуальной информации подвергнем анализу рассказ Шарлотты

Перкинс Гильман «Если бы я была мужчиной» из книги «Желтые обои» [7].

Это история о женщине — обо всех женщинах, которые страдают от депрессии и становятся изолированными или неправильно понятыми. Этим женщинам кажется, что с ними что-то не так, произошло что-то постыдное, что нужно спрятать и исправить, прежде чем они смогут вернуться в общество.

В качестве ритмической единицы для изучения тематического развития текста рассмотрим диктему, передающую основную идею (тему, топик) рассказа «Если бы я была мужчиной». В рассказе содержатся три темы — три разных точки зрения: 1) повествование ведется от первого лица (описание главной героини Молли [Mollie Mathewson], представленное однонаправленной последовательностью кумулем — монологической речью); 2) мироощущение Молли с позиции представительницы женского пола — жены, матери, обитательницы своего городка (тема, также представленная однонаправленной последовательностью кумулем — монолог); 3) и мироощущение Молли с позиции вымышленного ею образа мужчины [Gerald], в которого она превращается в своих мыслях и действиях (монологическая однонаправленная последовательность кумулем). Развитие сюжета передается диктемами разных семантических типов: повествовательными, описательными, содержащими размышления, а также полилогами попутчиков главной героини в вагоне поезда (на этот раз передается двунаправленными последовательностями предложений — оккурсемами) [6].

Такая композиция рассказа, на первый взгляд, соответствует передаче объективной информации, и регулярное повторение трех тем в их развитии, т.е. ритмическая модель организации текста-дискурса с уподоблением отношений и связей между его единицами, могла бы быть описана в терминах ассимилятивного **семантического ритма**, который выделяется на **сегментных уровнях текста** в двух разновидностях: ассимилятивный и диссимилятивный [4]. На **сверхсегментном уровне** выделяется просодический ритм в его трех составляющих: слого-акцентном оберритме, мелодическом оберритме и паузационном оберритме [3]. Но равномерный ассимилятивный ритм трех точек зрения рассказа перебивается появлением другой темы — новой топикальной единицы, диктемы, нового тематического единства. Героиня вспоминает о скандале с мужем по поводу огромного счета за шляпки, выраженном отдельными фразами, поставленными в позицию особой информативной значимости («*account rendered*»; «*that bill — why, if it had come to her!*»; «*and this bill, long overdue and demanding payment, meant an amount of inconvenience wholly unnecessary*»; «*the man's keen dislike of that 'account rendered'*»). И читатель по-новому видит всю ситуацию: именно этот счет является ядром всей фабулы рассказа — горькие упреки мужа повергли Молли в бегство и заставили ее войти в образ мужчины: в карманах деньги, портсигар, ключи, авторучки и часы как символы свободы в желаниях и поступках («*...the keys, pencils, letters, documents, note-book, checkbook, bill folder — all at once... she had never felt before in all her life — the possession of money, of her own earned money — hers to give or to withhold*»; «*not to beg for, to tease for, wheedle for — hers*»). Диссимилятивный композиционный ритм, образовавшийся в результате

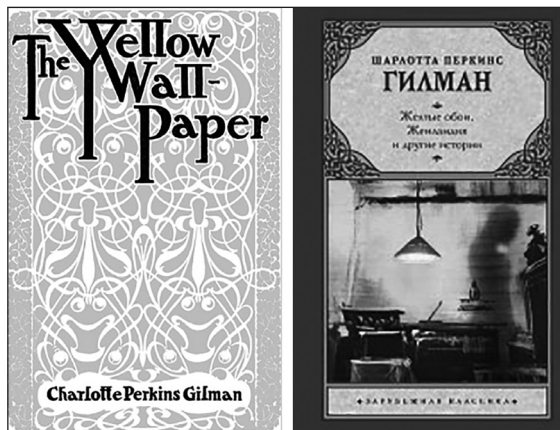


Рис. 2

Обложки книги
«Желтые обои»
Шарлотты
Перкинс Гильман

функционального сбоя ассимилятивного ритма, «оголил» проблему, т.е. передал субъективную информацию, запланированную автором для вдумчивого читателя [4]. Произошедший функциональный сбой ассимилятивного композиционного ритма, образованного диктемами, нарушил размеренность однотипных речевых единиц и породил столкновение смыслов, препятствуя автоматизму восприятия речи. Это создает впечатление необычности, неожиданности и непредсказуемости. Возникает сопротивление восприятию высказывания, а его преодоление требует усилий со стороны читателя, за счет чего сила экспрессивного воздействия повышается.

Композиционный ритм помогает выявить отношения между двумя видами содержания текста — содержанием мысли и содержанием формы. Благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные связи, а также способности предложений внутри текста приращивать смыслы за счет функционального сбоя ритма, в тексте снята энтропия эстетико-познавательного плана и вскрыт механизм формирования дополнительных смыслов информационной структуры произведения.

Моделирование композиционной структуры текста есть обобщенно-типизированное выразительное средство языка, включающее модели, абстрагированные от конкретных морфологических, лексических, фразеологических и синтаксических средств, которые имеют особую экспрессивную окраску, т.е. *стилистический прием*. Он лишен конкретного содержания и материализуется в эмоционально-эстетических целях, являясь сигналом общего стилистического кода.

Ритм как стилистический прием может выполнять, помимо эстетической, еще и познавательную функцию, являясь одним из способов уменьшения энтропии высказывания благодаря высокой степени предсказуемости. Информация заложена в самой его форме. Такие темпоральные изменения речевого ритма, как ускорение, замедление и связанное с этим выделение отдельных отрезков содержания высказывания, являются заданными, с расчетом на обратную связь, т.е. намерением донести до адресата бессмысловую информацию, обеспечивающую желаемую реакцию на сообщение.

Наглядным подтверждением изобразительных возможностей ритма является художественная зарисовка американского поэта, писателя и врача Уильяма Карлоса Уильямса (17 сентября 1883 — 4 марта 1963) «The Dance» («Танец. По Брейгелю»), посвященная картине нидерландского живописца XVI века Питера Брейгеля Старшего «Крестьянский танец» (около 1568; Музей истории искусств, Вена, Австрия) [8]. Брейгель — один из основоположников реалистического направления в живописи голландской и фламандской школ — со свойственным ему грубоватым юмором изобразил на своем полотне нехитрый быт современных ему крестьян и ремесленников.

Художника интересует не столько атмосфера крестьянского праздника или живописность отдельных групп, но сами крестьяне: их обличье, черты лица, повадки, характер жестикуляции и манера двигаться. Их грузные и сильные фигуры превращаются в стихийную, естественную мощь природы (*“those shanks must be sound to bear up under such rollicking measures, prance as they dance”*). Фигуры в танце, споре или поцелуе словно вырастают, увеличиваются в своих масштабах и значительности.

Сюжет художественной зарисовки Уильямса «The Dance» весьма своеобразен — это описание картины старинного художника. Содержание этого короткого

стихотворения оставляет четкое, ясное изображение сельского праздника и передает характерные черты крестьянства — его стихийной, могучей силы.

THE DANCE

In Breughel's great picture, *The Kermess*,
the dancers go round, they go round and
around, the squeal, and the blare and the
twiddle of bagpipes, a bugle and fiddles
tipping their bellies (round as
whose wash they impound)
their hips and their bellies off balance
to turn them. Kicking and rolling about
the Fair Grounds, swinging their butts, those
shanks must be sound to bear up under such
rollicking measures, prance as they dance
in Breughel's great picture. *The Kermess*.

Свое переложение этого стихотворения на русский язык предложил поэт Владимир Веров:

Брейгель. Пинакотекa.
Крестьянский танец. Кермесс
Этим не нужен лекарь —
Слишком крутой замес.
Под рев рожков и волюнок
Раскручены в хороводе,
Их животы и спины
Узор круговой выводят.
Смычки оседлали скрипки,
Волюнкам скачут на смену,
И в такт им вскипает липко
В кувшинах пивная пена.
В угоду владельцам башен
Паяцы пляшут за мзду,
А эти пляшут, как пашут,
Роняя пот в борозду.
Растянуты цепью длинной,
Прижаты рука к руке
Они, как прибой, едины,
Друг с другом накоротке.
Плевать, что не вышел статью,
Что завтра тяжелый труд.
Их топот лавиной катит.
Не стой на пути — сотрут!
В их ликах знаменья века,
Кромешность кровавых месс.
Брейгель. Пинакотекa.
Крестьянский танец. Кермесс¹.

Вчитываясь в эти строки, мы не только представляем себе деревенское веселье, но, благодаря речевому ритму, ощущаем и динамику жанровой сценки. Поэт перерисовывает словами то, что уже создано красками. Он следует за движением кисти художника, передавая образы, очерченные им: животы — пивные кружки, круговорот танца («*their bellies — the thick-sided glasses, whose wash they impound*»; «*go around*») ... Внимательно читая стихотворение, мы можем заметить,

¹ Стихотворение опубликовано на сайте Стихи.ру: <https://stihi.ru/2021/08/06/3000>

как точно подобраны слова, описывающие шум деревенского веселья: *squeal* (завывание волынки), *blare* (гудение рожка), *twiddle* (пиликанье скрипки); разрозненные неуклюжие движения танцующих: *kicking, rolling, swinging, prance*.

Стихотворение Уильямса «The Dance» содержит 77 слов, две пропоземы-предложения и представляет собой одну диктему дескриптивного типа. Его ритм составляют повторения элементов разных уровней через приблизительно равные промежутки времени: повторяются сходно построенные синтагмы («*the dancers go round*», «*they go round*»), слова (*their, they, bellies, and*) и звуки.

Звуковые повторы являются одним из ведущих признаков поэзии: строки стиха скрепляются за счет регулярного использования одного или нескольких конструктивных элементов. К эвфоническим типам повтора относятся аллитерация, ассонансы, анафора, эпифора, параллельные конструкции. В рассматриваемом стихотворении аллитерация используется как вспомогательное средство, выделяющее важнейшие понятия: *kicking, rolling, swinging, rollicking*, а ассонанс — как средство украшения речи: *prance as they dance*. Повтор начальной и конечной строк стихотворения «*In Breughel's great picture, The Kermess*» — стилистический прием анадиплосис. Другой прием, активизирующий семантику высказывания за счет манипуляции ритмом, — полисиндетон («*the squeal, and the blare and the twiddle of bagpipes, a bugle and fiddles...*»), и общая картина деревенского праздника в средневековой Голландии предстает перед читателем как живая картина, а не копия живописного полотна. Ритм точно передает динамику жанровой сценки.

Стихотворение «The Dance» характеризуется интенсивным использованием и ритмических, и фонетических средств для передачи настроения, эмоций и ощущений. Трехсложная стопа и трехсложные строки создают ритм грубоватого танца (раз, два, три; раз, два, три), а сильное ударение позволяет ощутить, как тяжело опускаются на землю крепкие ноги дородных танцоров. Особая роль при этом отводится звуку [i] (*thick, fiddle, tipping, hips, kicking, swinging*), который как бы фиксирует момент касания тяжелыми башмаками земли. Ритм доносит динамику движения при помощи параллельных конструкций «*go round*», «*they go round and around*» — и читатель видит нестройный танец подвыпивших гуляк («*their hips and their bellies off balance to turn them*»).

Многократное повторение дифтонга [au] (*round, around, impound, about, Grounds, sound*) создает иллюзию круговорота всеобщего веселья. Чередование коротких и длинных звуков не только передает динамичность процесса, но вырисовывает танцевальные движения, акцентирует подпрыгивание и раскачивание танцующих («*Kicking and rolling about the Fair Grounds, swinging their butts*»).

Ритмическое повторение звука [l] в синтагмах указывает на характеристику музыкального сопровождения танцующих: пиликанье скрипки, гудение рожка, завывание волынки (*squeal, blare, twiddle, bugle, fiddles, bellies, glasses, balance, rolling, rollicking, Breughel*).

Грохот и гул деревенского гулянья передается в ритмичном повторении вибрирующего звука [r] в начальных и конечных строках стихотворения (*Breughel, great, Kermess, round, around; rolling, Grounds, bear up, rollicking, prance, Breughel, great*) и воспроизводит нарастающий шум.

Ритм, как мы видим, имеет не только выразительную, но и изобразительную функцию. В процессе превращения жизненного опыта, отношений, чувств и идей в материал литературы он организует, придает произведениям структурность. Ритм художественного текста предстает как универсальный принцип структурной организации однотипных единиц или их отношений на различных языковых уровнях в соответствии с семантикой конкретного высказывания. Согласно этому принципу синтагматическое соединение звуковых сегментов, имеющих протяженность во времени, или графических символов, имеющих протяженность в пространстве, осуществляется через относительно равные интервалы в порядке иерархии, в результате чего появляется приращение смысла. С помощью ритма осуществляются эмоционально-смысловые сопоставления и повышается семантическая емкость художественного произведения.

В заключении подчеркнем: в своем лингвистическом учении М.Я. Блох показал, что парадигматические отношения лежат в основе построения текста-дискурса, выполняют кардинальную роль в формировании речи вообще, объединяя грамматический строй как центральную строевую область языка со всеми другими сторонами и областями языка, выявляемыми в виде конкретных подсистем фонетического, лексического и стилистического строя. Именно в этой интерпретации язык предстает в виде единого речепорождающего механизма.

-
1. **Блох М. Я.** Теоретические основы грамматики. – Дубна: «Феникс+», 2016. – 248 с.
 2. **Блох М. Я.** Человек и мир сквозь призму языка. Философские раздумья. – М.: «Прометей», 2020. – 534 с.
 3. **Блох М. Я., Гумовская Г. Н.** Ритм и обертитмы текста // Научные труды МГПУ им. В. И. Ленина. Серия «Гуманитарные науки». – М., 1997. – С. 132–134.
 4. **Гумовская Г. Н.** Ритмическая структура текста как фактор гармонизации художественного произведения. – М: НИЦ «Университет», 2016. – 224 с.
 5. **Blokh M. Y.** A Course in Theoretical English Grammar. – Дубна: «Феникс+», 2017. – 248 с.
 6. **Blokh M. Y., Semionova T. N., Timofeyeva S. V.** Theoretical English Grammar. – М.: «Высшая школа», 2004. – 471 с.
 7. **Gilman Perkins Charlotte.** «If I were a Man» // «The Yellow Wall-Paper». – New York: Random House, 2000. – 349 p.
 8. **Williams William Carlos.** The Dance. – URL: <https://www.poeticous.com/william-carlos-williams/the-dance-in-brueghel-s-great-picture-the-kermess> (дата обращения: 10.12.2022)



Литература

Гумовская Галина Николаевна, доктор филол. наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

E-mail: ggumovskaya@hse.ru

Сведения
об авторе

РОССИЙСКОЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПОСТГЛОБАЛЬНОГО МИРА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ



Аннотация

В статье критически осмысливаются перспективы развития ценностно-ориентированного коммуникативного образования студентов средствами соизучаемых языков, смоделированного с учетом социокультурного контекста бытия человека в постглобальном мире. Автор раскрывает трансдисциплинарные основы реализации аксиологического подхода к соизучению языков и культур, обсуждает суть и дидактическое назначение проблемно-ориентированной образовательной среды, привлекает внимание читателя к способам создания ценностно-маркированной образовательной культурной среды. По мнению автора, компетентностное развитие студентов как проводников диалога культур и цивилизаций в их профессиональной и общественной деятельности способно обеспечить сохранение национального и мирового культурного наследия и научить студентов противостоять современному культурному вандализму, культурному империализму и культуре запрета, где бы они с этим ни столкнулись.



Abstract

RUSSIA'S VALUE-ORIENTED LANGUAGE EDUCATION IN THE POST-GLOBAL WORLD: THE SOCIO-CULTURAL CONTEXT OF EDUCATIONAL DESIGN

This paper analyses the today's socio-cultural context of Humanities education in Russia and abroad, identifies and describes a set of generic humanities competences that help students to perform the internationally significant social role of intercultural communication actors. The author critically reflects on developing value-oriented communicative education through co-learned languages and cultures in a post-global world perspectives, gives an insight into the transdisciplinary basis for implementing an axiological approach to value-oriented language-and-culture education. Problem-oriented educational environment and culture-bound research environment are considered principal for developing students' competences as the dialogue of cultures and civilizations mediators in their professional life. Vital importance is given to fostering students' ability to preserve national and world cultural heritage and to counteract modern cultural vandalism, cultural imperialism and culture of prohibition whenever they come across it.



Ключевые слова

социокультурный контекст, лингводидактика, ценностно-ориентированное языковое образование, ценностно-ориентированное единство, общегуманитарные компетенции, медиатор, субъект диалога культур



Keywords

socio-cultural context, linguodidactics, value-oriented language education, value-oriented unity, transdisciplinary humanities cooperation and competences, mediator, dialogue of cultures subject

Любая система образования, особенно гуманитарного, по своей природе всегда является ценностно-ориентированной. Естественно, что и языковое образование средствами со-изучаемых языков не может быть исключением. Однако следует осознавать, что ценностное наполнение гуманитарного образования не является статичным, оно может полностью или частично изменяться в зависимости от социокультурного контекста изучения языков и обучения языку в конкретный культурно-исторический период развития цивилизации в целом и в определенных культурно-языковых сообществах в частности. Для проектирования современной ценностно-ориентированной модели языкового образования в России необходимо, с одной стороны, выделить те результаты научных исследований, отталкиваясь от которых возможно определить и лингводидактически осмыслить гуманитарную составляющую ценностно-ориентированного языкового образования, а с другой – предложить ценностное ядро последнего, на которое целесообразно опираться при его проектировании в условиях современного социокультурного контекста изучения языков.

Если обратиться к аксиологическим исследованиям в философии (включая философию образования), социологии, ценностно-ориентированной психологии, педагогике и дидактике, то следует признать, что к настоящему моменту:

- предложены научно обоснованные трактовки понятийного содержания терминов «ценность», «ценностно-ориентированное воспитание» [4], «ценностно-ориентированное единство», «предметно-ценностное единство» [12];
- представлены варианты типологизации ценностей [32], функционирующих в культурных сообществах (включая культурно-языковые сообщества и субкультурные социальные образования);
- положено начало созданию банка социологических данных о ценностных ориентациях представителей разных возрастных групп [13] и студенческой молодежи [7; 13; 22; 33 и др.];

Некоторые отечественные и зарубежные лингводидакты, особенно в новом тысячелетии, также обращались к вопросам аксиологизации обучения иностранным языкам [1; 5; 15; 16; 17; 25; 21; 34; 35 и др.], ориентированного на подготовку обучающихся к межкультурному взаимодействию в условиях нарастающих глобализационных процессов в мире. Однако они, во-первых, по объективным причинам были преимущественно ориентированы на классические евроцентричные ценности, которые далеко не всегда соотносились с национальными приоритетами; во-вторых, не было осуществлено лингводидактическое ранжирование ценностей как объектов коммуникативного языкового образования на разных ступенях и в разных образовательных контекстах. При этом теоретические постулаты редко подкреплялись конструктивными решениями в отношении методического инструментария для ценностного освоения обучающимися многоязычного поликультурного мира и себя как участников межкультурной коммуникации. Более того, разительные изменения социокультурного контекста коммуникативного образования средствами русского и иностранного языков, начавшиеся с 2018 г. (по сравнению с периодом 1996–2014 гг.), а также отход евро-атлантических демократий от классических европейских ценностей действительно потребовали выхода за пределы сугубо евроцентричного ценностного содержания национального образования в России.

Современное проектирование ценностно-ориентированного языкового образования предполагает прежде всего гуманитарное осмысление всех тех изменений в социокультурном контексте обучения языкам и их изучения, которые интенсифицировались, начиная с 2018 г. К сожалению, приходится

констатировать тот факт, что эти изменения прежде всего характеризуются усилением целого ряда негативных явлений в мировом международном сообществе и, более того, приобретением некоторых новых геополитических черт, усиливающих ценностное противостояние как между геополитическими сообществами и странами на международной арене, так и между представителями разных социальных страт и субкультур в национальных культурно-языковых и других культурных сообществах. Среди них представляется важным выделить такие, как:

- погружение цивилизации в глобальный и системный геополитический, экономический, экологический, культурно-этический и гуманитарный кризис (включая кризис в гуманитарной науке [8; 31]);
- интенсивное разрушение миропорядка второй половины XX века и погружение человечества в цивилизационную анархию в «рассыпающемся мире» начала XXI века [10], в котором зона диалога культур постоянно и последовательно уменьшается, сжимаясь, как шагреневая кожа, в то время как зона не-диалога культур [11] увеличивается год от года;
- стремительное развитие глобальных революций (научно-технологической, информационно-коммуникационной и гуманитарной);
- насаждение трансгуманизма [27], а также традиционных и новых форм тоталитаризма во всех сферах жизнедеятельности человека [28];
- использование гуманитарного знания для постановки и реализации не только гуманных, но и антигуманных целей. Последнее, в частности, касается использования гуманитарного знания в информационных войнах при манипулятивном искажении информационной (виртуальной и неvirtуальной) среды обитания современного человека, нацеленном на расчеловечивание современной цивилизации посредством навязывания глобальной агрессивности, осуществления информационной, политической, экономической, культурной и цифровой блокады (включая отказ от традиционных общечеловеческих и национальных ценностей, культурный вандализм, продвижение русофобии в идеологических и политико-экономических целях, стимулирование движения от «культуры запрета» к запрету культуры, внедрение ценностных перевертышей, когда анти-ценности вводятся в ранг нормы и позитивной ценности, милитаристское навязывание миру неокOLONиализма и неонационализма и т.п.);
- существенное уменьшение общественной значимости художественной литературы и многих видов искусства [23];
- культивирование в стиле жизни человека и общества таких негативных социокультурных явлений, как эпатажность, глянцевоcть, фейковость, коммерциализация сознания, агрессивность, иррациональность, социальный расизм и стратификационный снобизм¹.

Перед российским образованием стоят чрезвычайно сложные задачи проектирования и реализации такой модели образования, в условиях которой выпускники высшей школы, будущие учителя и преподаватели в разных сегментах языкового образования были бы способны действовать как субъект диалога культур и цивилизаций [21] и как таковые: а) раскрывать суть современного тоталитаризма, неокOLONиализма и культурного вандализма, б) сотрудничать с теми, кто теоретически и практически способствует сплочению мира в контексте диалога культур и цивилизаций и участвует в сохранении мирового и национального культурно-исторического наследия, в) опознавать способы расчеловечивания культурно-языковых цивилизаций в современных сообществах и использовать эффективные технологии противостояния негативным явлениям в социокультурном контексте бытия человека в постглобальную эпоху, обеспечивая тем самым поступательное развитие, а не деградацию цивилизации.

¹ В то же время нельзя не заметить, что просматриваются, хотя и весьма малочисленные, но все же некоторые позитивные социокультурные явления, которые при определенных образовательных обстоятельствах могут способствовать тому, чтобы «XXI век стал веком Свершений, не Разрушений» [18], в том числе и гуманитарного образования. В частности, это касается осознания в научном сообществе острой необходимости стимулирования процессов конвергенции гуманитарных и негуманитарных наук на трансдисциплинарной основе [2], а также развития лингвокультурной педагогики высшей школы, без которой гуманитарные дисциплины едва ли смогут внести необходимый вклад в развитие гуманитариев как субъектов диалога культур в мире, отягощенном системным кризисом и информационными войнами.

В этом отношении особую социально-педагогическую значимость приобретает Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», являющийся документом стратегического планирования в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, определяющим систему целей, задач и инструментов реализации стратегического национального приоритета «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» [26]. Эта социально-педагогическая значимость просматривается во всех его разделах, таких, как: I. Общие положения. II. Оценка ситуации, основные угрозы и риски для традиционных ценностей, сценарии развития ситуации. III. Цели и задачи государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей. IV. Инструменты реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей. V. Ожидаемые результаты реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей. Если попытаться классифицировать традиционные ценности, которые перечислены в Указе, можно выделить несколько групп:

- традиционные общечеловеческие ценности (жизнь, права и свободы человека, достоинство, гуманизм, историческая память);
- социальные ценности российского общества (справедливость, коллективизм, приоритет духовного над материальным, крепкая семья, созидательный труд, единство народов России, взаимопомощь и взаимоуважение, преемственность поколений);
- духовные и гражданские ценности, имеющие доминирующее значение при выборе образа и стиля жизни конкретного человека и социальных групп в России (гражданственность, патриотизм, милосердие, высокие нравственные идеалы, служение Отечеству и ответственность за судьбу Отечества)².

Соответственно, эти группы ценностей становятся объектом гуманитарного (включая языковое) образования, и с ориентацией на них выделяется ценностное ядро российской культуры в ценностно-ориентированном образовании, проектирование и реализация которого нацелены на формирование и обеспечение единства российского общества. При этом в социально-педагогических целях представляется целесообразным формировать у субъектов образования представления как о вышеупомянутых ценностях, так и об анти-ценностях, навязываемых истеблишментом ряда стран, являющихся недружественными по отношению к России. Это касается прежде всего таких анти-ценностей, как: культ эгоизма, вседозволенности, безнравственности; отрицание идеалов патриотизма, служения Отечеству, продолжения рода; трансгуманизм; антигуманный социально-политический, экономический и культурный деконструктивизм; вывод идеалов созидательного труда из системы ценностей; русофобия (включая отрицание идеалов позитивного вклада России в мировую историю).

Отталкиваясь от энциклопедического определения [30] и уточняя эту дефиницию с позиции лингвокультурной педагогики, под ценностным единством общества в этой статье автор понимает моральное и социально-психологическое состояние общественного сознания одного или целого ряда культурно-языковых сообществ, существующих и взаимодействующих в конкретной стране. При наличии ценностно-ориентированного единства *наблюдается* общность взглядов граждан на основополагающие морально-нравственные, этические и эстетические ценности бытия человека; *признаются* общие фундаментальные ценности их существования и развития, а также необходимость согласованности мнений об общем и особенном в ценностном восприятии современного поликультурного и многоязычного мира;

² В Указе также акцентируется внимание на том, что христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, являющиеся неотъемлемой частью российского исторического и духовного наследия, оказали значительное влияние на формирование традиционных ценностей, общих для верующих и неверующих граждан. Особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православию.

демонстрируется целостность и непротиворечивость представлений граждан о перспективах развития страны в настоящем и будущем, ее культурно-исторической памяти; *наличествует* ориентация на неконфликтное разрешение противоречий между представителями разных страт; *осознается* необходимость поиска выхода из коммуникативно-когнитивного диссонанса в условиях национальной, межнациональной и международной коммуникации; *демонстрируется* социокультурная готовность и способность следовать культурно приемлемым нормам вербального и невербального поведения при взаимодействии с представителями разных культурно-языковых сообществ, социальных страт и социальных субкультур для расширения зоны диалога культур и цивилизаций, противодействия проявлениям культурного вандализма в XXI веке.

Как известно, к средствам социализации современной личности, влияющим на степень морально-нравственного ценностного единства современного российского общества, относятся: семья; религиозная или атеистическая среда обитания человека; интернет-среда; образовательное пространство; профессиональное сообщество; армия и полиция; общественные организации; общественные и профессиональные лидеры; лидеры культуры, науки и бизнеса (входящие в элиту общества³ — политическую, экономическую, военную, научную, культурную, академическую, спортивную и др.). И перед университетским образованием стоит труднейшая задача формирования элит России в контексте государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, поскольку следует признать, что будет весьма нелегко воплотить ее педагогически в университетское образование в целом и языковое образование в частности в условиях нарастания жесткого ценностного противостояния геополитических сообществ (как на международном уровне, так и внутри государств и их культурно-языковых сообществ) в процессе геополитического сдвига и мучительного рождения нового миропорядка.

Неоднозначная ситуация существует и в языковом образовании, особенно в сфере со-изучения языков и культур. С одной стороны, благодаря теоретическим и прикладным результатам исследований в этой области был осуществлен переход на межкультурную компетентностную парадигму языкового образования (которая впоследствии стала парадигмой всего университетского образования при подготовке специалистов разных профилей), получили развитие культуроведчески-ориентированные подходы⁴ к коммуникативному образованию средствами со-изучаемых языков и культур. С другой стороны, при выборе конкретных ценностей как объектов языкового образования длительное время преобладали, как отмечалось ранее, евро-атлантический центризм, а затем ученые постепенно подошли к пониманию необходимости сбалансированности общечеловеческих и национальных ценностей в образовательном пространстве. Однако только сравнительно недавно со всей остротой встал вопрос о безотлагательной необходимости переосмысления ценностного стержня социокультурной подготовки студентов в бакалавриате, магистратуре, специалитете и аспирантов. Почему? Порой в вузе доминировали такие явления, как чрезмерная идеализация культурно-языковых традиций стран со-изучаемого языка и культур (в частности, англоязычного мира и европейских стран Старого Света), их ценностных ориентиров; неправомерная абсолютизация их вклада в мировой фонд культуры, науки и технологии; гиперболизация безупречности их историко-культурного пути развития в сравнении с Россией и т.п.; отсутствие установки на ценностно-ориентированное обучение языкам, что порой усугублялось репродуктивным стилем вузовского обучения.

³ В зависимости от морально-этических ценностных ориентаций элит их социализирующее воздействие на молодежь может иметь позитивный или негативный характер.

⁴ Любопытно отметить, что целый ряд положений социокультурного подхода, представленных первоначально в теории и методике обучения иностранным языкам и воспитания средствами иностранного языка, получили широкую верификацию не только в педагогике, но и в других гуманитарных науках.

Учитывая тот факт, что на языковых факультетах осуществляется филологическая, педагогическая и межкультурная коммуникативно-когнитивная подготовка обучающихся как партнеров международного сотрудничества и плюрикультурных медиаторов, то очевидно, что ценностное наполнение языкового образования будет необходимо расширить за счет освоения студентами также художественно-эстетических и педагогических ценностей (социально-педагогические, групповые педагогические и личностно-педагогические ценности и ценности-средства — подробнее см. [24]), ценностных доминант межкультурного общения [16] с учетом поликодowości (мультимодальности, полимодусности, мультимедийности) межкультурной коммуникации [19]. В процессе становления студентов как исследователей предполагается также освоение ими социокультурных (мировоззренческих) и внутринаучных (когнитивно-методологических) ценностей, детерминирующих процесс научного познания (подробнее см. [14]). Причем освоение студентами рассмотренных выше совокупностей ценностей предполагает не репродуктивную, а проблемно-ориентированную образовательную среду в вузе, насыщенную билингвальными исследовательскими проектами, аудиторными и внеаудиторными дискуссиями (включая моделирование круглого стола экспертов), общественно-значимыми и профессионально-ориентированными дебатами по социально-заостренной общественно значимой и актуальной научной тематике и проблематике совместно с представителями профессорско-преподавательского коллектива и вузовскими управленцами.

Функциональным назначением проблемно-ориентированной образовательной среды является формирование у студентов языковых факультетов таких качеств личности, как: 1) осознание себя как носителя культурно-исторической памяти своего народа, готовность и способность быть субъектом диалога культур (выпускник аспирантуры), кросс-культурным и плюрикультурным медиатором (начиная с бакалавриата и продолжая в магистратуре); 2) способность к критическому осмыслению цивилизационного развития культурно-языковых и геополитических сообществ (включая и свою собственную страну), континентальных/региональных/национальных/этнических культур; 3) социальная, политическая, правовая зрелость; 4) осознание принадлежности к научной отечественной школе и способность ее представлять в международных научных сообществах; 5) научно-исследовательская устремленность и результативность; 6) аналитичность, глубина, целостность и диалектичность научного мышления, вербальная и невербальная академическая культура (включая билингвальную и поликультурную составляющие); 7) социальная, политическая, информационная, научная, эстетическая, управленческая, педагогическая, правовая, коммуникативная культура.

При этом важно осознавать, что формирование проблемно-ориентированной образовательной среды на языковых и других университетских факультетах целесообразно осуществлять как при освоении учебных дисциплин и оценивании их качества, так и в процессе внеаудиторной поддержки **билингвального** научно-образовательного взаимодействия преподавателей и студентов. Среди последних на языковых факультетах университетов целесообразно выделить:

- ИКТ-поддерживаемое словесное и театрализованное творчество в монолингвальных, билингвальных и плюрилингвальных языковых клубах;
- проведение междисциплинарных дискуссий на русском и иностранном языках онлайн и офлайн по актуальным проблемам России и ее видения будущего мира;
- участие в дебатах по профессионально-профильной и социально-заостренной тематике и проблематике (построенных с ориентацией на международные форматы их проведения);

- создание редакционных коллективов для публикации электронных молодежных профессионально-профильных научных / научно-популярных журналов;
- создание междисциплинарных блогов для укрепления содружества студентов разных факультетов в ценностном освоении мира и ознакомления с ценностным мировидением россиян, продвижения российских достижений в культуре, науке и образовании.

Именно в условиях проблемно-ориентированной образовательной среды имеется возможность сформировать из современных студентов языковых факультетов будущую академическую элиту, подготовленную и способную действовать в условиях нарастания геополитического противостояния как субъект и проводник диалога культур, благодаря а) ценностному освоению мира своей страны и других культурных миров; б) овладению совокупностью социально востребованных общегуманитарных компетенций на русском и иностранном языках (см. рис. 1), необходимых для отстаивания интересов России на международной арене, защиты национального и мирового культурного наследия, и противостояния социальным анти-ценностям истеблишмента Коллективного Запада; в) владению стратегией конструктивного партнерства в глокализованном мире, отягощенном политико-экономическими, геополитическими, цивилизационными и культурными/культурно-языковыми конфликтами, информационными и ментальными войнами; г) развитию стратегий и умений эффективно действовать в разных сферах коммуникации (минимально в обиходно-бытовой, обиходно-административной, образовательной, досуговой и научно-исследовательской) в условиях информационно-манипулятивных и прокси-войн; д) высокому уровню соци-

альной, политической, информационной, научной, художественной, эстетической, управленческой, педагогической, правовой, коммуникативной культуры (в разных сферах межкультурной коммуникации); е) овладению лингвокультурными форматами и средствами общественного самовыражения, которые можно признать как этически приемлемые, социально значимые, юридически оправданные, словесно

СОЦИАЛЬНО ВОСТРЕБОВАННЫЕ ОБЩЕГУМАНИТАРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОТИВОСТОЯНИЙ В XXI ВЕКЕ

- эмпатическая компетенция
- поликодовая компетенция
- билингвальная медиативная компетенция
- лингвоэкологическая компетенция
- экодидактическая компетенция
- антиманипулятивная компетенция
- конфликтологическая компетенция
- риторическая компетенция
- полемическая компетенция



Рис. 1

Социально востребованные общегуманитарные компетенции в условиях глобальных противостояний в XXI веке

и эстетически привлекательные для взаимодействия с людьми в конкретных сферах межкультурной коммуникации на русском и иностранном языках.

Итак, для педагогического моделирования востребованного ценностно-ориентированного языкового образования в современной России необходимо определить междисциплинарные основы гуманитарного сотрудничества для:

- достижения научного и научно-методического консенсуса относительно терминологического аппарата описания его сути как в языковом образовании, так и в других предметных областях. При этом следует рассматривать

- языковое образование средствами со-изучаемых языков как неотъемлемую часть ценностно-ориентированного гуманитарного образования;
- развития теории и социокультурных практик ценностно-ориентированного языкового образования на разных уровнях/ступенях образования и в разных дидактических контекстах его осуществления с ориентацией на основы государственной политики России по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей и результаты гуманитарных исследований, сопряженных с поиском педагогического инструментария для формирования и поддержания ценностного единства российского общества в условиях геополитических противостояний и возникновения нового цивилизационного лица мира с учетом национальных интересов России и особенностей ее взаимодействия в поликультурном, многоязычном и идеологически разнонаправленном мировом сообществе;
 - выдвижения в лингводидактике высшей школы качественно новых целей, концепций, технологий обучения и воспитания средствами иностранного языка, педагогического инструментария для отслеживания динамики ценностного компетентностного развития выпускников бакалавриата, магистратуры, специалитета и аспирантуры, способствующих созданию проблемно-ориентированного культурного пространства для плодотворного взаимодействия всех субъектов ценностно-ориентированного образования на со-изучаемых языках в процессе воспитания аналитически мыслящей творческой академической элиты.



Литература

1. Аксиология иноязычного образования. – Вып. 2. – В 2-х кн. – Кн. 2. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе / отв. за вып. А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов. – М.: АПКИППРО, 2015.
2. Баранов В. М., Трофимов В. В. Проблемы конвергенции естественных, гуманитарных наук и практик в технике правотворчества современной России (постановка проблемы) // Государственно-правовые исследования. – 2020. – Вып. 3. – С. 88–95.
3. Бороноев А. О., Смирнов П. И. Россия и русские. Характер народа и судьбы страны. – СПб.: Лениздат, 1992. – 144 с.
4. Булатова Н. Д. Традиции ценностно-ориентированного воспитания личности в педагогической системе Ю. А. Стрельцова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 5. – С. 144–149.
5. Гальскова Н. Д. Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 4–10.
6. Глобализация и критическое обновление ценностей разума, просвещения и общественного договора // Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / отв. ред. В. С. Степин. – М.: Наука, 2007. – С. 34–62.
7. Гостенина В. И., Лупенкова Е. Ю. Ценностные ориентиры и социальные факторы реформирования российской высшей школы // Среднерусский вестник общественных наук. Социология и жизнь. – 2010. – № 4. – С. 43–48.
8. Делягин М. Г. Гибель официальной науки как процесса поиска истины // Высшее образование для XXI века: роль гуманитарного образования в контексте технологических и социокультурных изменений: XV Международная научная конференция, МосГУ, 14–16 ноября 2019 г.: Доклады и материалы: в 2 ч. – Ч. 1. / под общ. ред. И. М. Ильинского. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. – 2019. – С. 9–15.
9. Духовно-нравственные ценности рабочей молодежи: материалы конференции. – Первоуральск, 2012. – С. 60–77.
10. Жизнь в осыпающемся мире / Барабанов О, Бордачёв Т., Лисоволик Я., и др. – М.: Фонд развития и поддержки Международного дискуссионного клуба «Валдай», 2018.

11. **Каган М. С.** Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988.
12. **Карпенко Л. А., Петровский А. В., Ярошевский М. Г.** Краткий Психологический словарь. – Ростов-н/Д.: ФЕНИКС, 1998.
13. **Корж Н. В., Щанина Е. В.** Сравнительная характеристика ценностных ориентаций разных поколений россиян // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2016. – № 1 (37). – С. 143–152.
14. **Кузьменко Г. Н.** Философия и методология науки. – Москва: Издательство Юрайт, 2017.
15. **Маслов С. И., Маслов Т. А.** Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. – 2013. – № 3–2. – С. 202–212.
16. **Медведева С. А.** Реализация аксиологического подхода в системе высшего образования // Высшая школа сегодня. – 2013. – № 11. – С. 61–63.
17. **Милованова Л. А.** Ценностные и мотивационные аспекты в содержании профильного обучения школьников иностранному языку // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 245–259.
18. **Моисеев Н. Н.** Быть или не быть... человечеству? – М.: [б. и.], 1999.
19. **Молчанова Г. Г.** Генеральная поликодовость коммуникативных модусов. Какой он, человек нового поколения? // Вестник Московского университета. Серия 19. – 2021. – № 2. – С. 9–16.
20. **Санникова С. В.** Аксиологический подход в системе непрерывного языкового образования: социокультурное измерение // Педагогические науки. Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 10. – С. 117–119.
21. **Сафонова В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
22. **Синельников А. Б.** Ценностные ориентации российской и европейской молодежи // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2011. – № 1. – С. 145–158.
23. Современное социально-гуманитарное знание в России и за рубежом: материалы второй заочной междунар. науч.-практ. конф. (25–28 февраля 2013 г.): в 4 ч. – Ч. 1, кн. 1: Философия и политология, теория государства и права, культурология и искусствоведение / науч. ред. К. В. Патырбаева, А. В. Попов, Е. Ю. Мазур. – Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т., 2013.
24. **Старикова Л. Д.** История педагогики и философия образования: учебник и практикум для вузов / 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – Электронный ресурс: [текст] // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/434154> (дата обращения: 22.06.2022).
25. **Трифонов И. С.** Развитие ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка: монография. – Ижевск: Изд.-во «Удмуртский университет», 2013. – 206 с.
26. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 20.11.2022).
27. **Четверикова О. Н.** Трансгуманизм в российском образовании. Наши дети как товар. – М.: Книжный мир, 2018.
28. **Четверикова О. Н.** Цифровой тоталитаризм. Как это делается в России. – М.: Книжный мир, 2019.
29. **Шаров К. С.** Перевернутые ценности современной реальности и государство // Ценности и смыслы. – 2009. – № 2. – С. 16–26.
30. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – 2013. – Электронный ресурс: [текст]. – URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения: 19.06.22).
31. **Эпштейн М. Н.** Будущее гуманитарных наук: Техногуманизм, креаторика, эротология, электронная филология и другие науки XXI века. – М.: Рипол Классик, 2019.
32. **Ягубова С. Я.** Типологизация ценностей: социально-философский анализ // Социальная психология. – 2016. – Электронный ресурс: [текст]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologizatsiya-tsennostey-sotsialno-filosofskiy-analiz> (дата обращения: 19.06.22).

33. Ядова М. А. Современное и традиционное в ценностях постсоветской молодежи // Социологические исследования. – 2012. – № 1. – С. 114–125.
34. Byram M. An Essay on Internationalism in Foreign Language Education // Intercultural Communication Education. – 2018. – Vol. 1 (2). – P. 64–82.
35. Byram M. Intercultural Language Teaching in an Era of Internationalization // Intercultural foreign language teaching and learning in higher education contexts. – Hershey (PA): IGI Global, 2019. – P. 99–120.

Сафонова Виктория Викторовна, доктор пед. наук, профессор, кафедра Лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова.
E-mail: euroschool@mail.ru



**Сведения
об авторе**

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ



Аннотация

В статье анализируется проблема преподавания иностранного языка с использованием цифровых технологий, которые существенно повысили эффективность иноязычной подготовки обучающихся и вывели культуру преподавания на качественно новый уровень. Построение образовательного процесса обучения иностранному языку с использованием цифровых технологий диктует качественный отбор и наглядно-логическую форму подачи учебного материала, способствующую его прочному усвоению обучающимися за счет комплексного воздействия на основные каналы восприятия. Цифровым технологиям обучения принадлежит одна из ключевых ролей в модернизации иноязычного образования. Их использование развивает у обучающихся стремление к самореализации и творческому самовыражению, формирует соответствующую среду для личностного развития.



Abstract

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE WITH THE HELP OF DIGITAL TECHNOLOGIES

The article analyzes the problem of foreign language teaching using digital technologies, which have significantly increased the effectiveness of foreign language training of students and brought the culture of teaching to a qualitatively new level. The construction of the educational process using digital technologies for teaching a foreign language dictates the qualitative selection and the visual-logical form of presenting the educational material, which contributes to its strong assimilation by students due to the complex impact on the main channels of perception of the student. Digital learning technologies play one of the key roles in the modernization of foreign language education. Their use develops in students a desire for self-realization and creative self-expression, forms an appropriate environment for personal development.



Ключевые слова

**цифровизация образования, цифровые технологии,
конкурентоспособный специалист, языковое
образование, поликультурная среда**



Keywords

**digitalization of education, digital technologies, competitive
specialist, language education, multicultural environment**

Сегодня разработана новая концепция преподавания иностранных языков с использованием цифровых технологий обучения. Она направлена на подготовку конкурентоспособного специалиста в условиях цифровизации общества, которая предполагает его готовность к активному использованию цифровых технологий, предоставляющих неограниченные возможности для самореализации.

Иноязычная подготовка конкурентоспособного специалиста, владеющего своей профессией на уровне международных стандартов, предполагает его свободное ориентирование в цифровом образовательном пространстве и нацеливает на саморазвитие и самовоспитание личности обучающегося и применение им в своей будущей практической деятельности цифровых технологий, которые открывают широкий спектр возможностей для самостоятельного углубления специализации.

Цифровизация иноязычного образования вынуждает преподавателя иностранного языка творчески пересматривать учебный материал с учетом контингента обучающихся, перекомпоновывать его, облекая в иные формы для презентации и используя авторские разработки, а также применять инновационные технологии обучения иноязычному общению. Естественно, что такая перекомпоновка учебного материала предполагает пересмотр его содержания, создание в образовательном процессе оптимальных условий не столько для раскрытия способностей обучающегося, сколько для самовоспитания его личности в условиях поликультурной среды и цифровизации образования.

Адаптация образовательного процесса должна учитывать индивидуальность личности каждого учащегося, его природные данные, а также то, какие компетенции, знания, умения и навыки помогут ему качественно усвоить материал. Цель такого подхода – целостное воспитание личности в интеллектуальном и эмоциональном измерениях через учебный материал и технологию обучения. При этом максимум внимания необходимо уделить именно развитию личности [4, с. 26].

Иностранный язык – один из основных инструментов воспитания людей в поликультурном обществе – позволяет сформировать планетарное видение, причем в процессе обучения педагог целенаправленно учит одновременно как культуре речевого поведения, так и культуре мышления. Так, например, воспитание культуры мышления происходит с помощью проведения дискуссий на занятиях по иностранному языку по значимым проблемам, имеющим особое значение для обучающихся. Воспитание культуры мышления находит проявление именно в решении разнообразных задач, когда требуются критичность, эвристичность, креативность – свойства подлинного мышления.

Подготовка конкурентоспособных специалистов в сфере межкультурных контактов, свободно владеющих своей профессией на уровне международных стандартов, находится в фокусе внимания педагогов и методистов. Дело в том, что конкурентоспособный специалист становится главным свидетельством качества вузовского обучения. В связи с этим «решающим показателем теперь является создание условий человеку для возможности наиболее полно раскрыть свои лучшие интеллектуальные и нравственные качества, свои творческие способности, которые благоприятствуют самореализации личности» [4, с. 22].

Сегодня иноязычная подготовка конкурентоспособного специалиста в сфере межкультурных контактов в системе высшего образования требует:

- повышения цифровой грамотности педагогов;
- владения цифровыми образовательными ресурсами на должном уровне;
- готовности работать в цифровой образовательной среде;

- использования в образовательном процессе электронных материалов для создания цифровой образовательно-развивающей среды и др.

Иноязычная подготовка в условиях цифровизации расширила возможности выбора каждым обучающимся своей образовательной траектории, создала оптимальные условия для саморазвития и самореализации уже в процессе профессиональной подготовки, что находит свое отражение в изменении смысловых акцентов при преподавании иностранных языков: «Создание цифровой среды в иноязычном образовании, которая представляет собой совокупность ресурсов, обеспечивающих учебный процесс, направлено на персонализированную образовательную деятельность, организуемую в цифровой образовательной среде, ключевыми компонентами которой являются данные в цифровом формате, обработка, обмен и результаты анализа которых позволяют достичь конкретной личности качественно новых результатов образования в конкретной жизненной ситуации» [2, с. 43].

Иноязычная подготовка с использованием цифровых технологий создает более комфортные условия для учащихся, обеспечивает возможности обучения по индивидуальной образовательной траектории, учитывающей в полной мере познавательные способности, мотивы, склонности и другие личностные качества обучающегося. Это в свою очередь приводит к улучшению уровня практического овладения иностранным языком и воспитанию креативно мыслящей личности средствами иностранного языка.

Активизация учебной и самостоятельной деятельности обучающихся через использование современных цифровых технологий повышает интенсивность образовательного процесса и развивает интерес к предмету. Освоение языка с учетом социокультурного контекста предполагает аутентичность языкового материала, которая удовлетворяет потребности учащегося в ознакомлении со страной и культурой народа, расширяя его кругозор, подразумевает интерактивность и влечет за собой разработку более совершенных учебных материалов, направленных на обучение свободной ориентации в иноязычной среде и формирование умения адекватно реагировать в различных ситуациях повседневного и профессионального иноязычного общения.

Целый набор различных инструментов и программных средств позволяет современному преподавателю выбирать более совершенные учебные материалы, организовывать процесс обучения на иностранном языке на творческом уровне, а также стимулировать коммуникативную деятельность с погружением обучающихся в виртуальную интерактивную иноязычную среду, что создает у них иллюзию пребывания в стране изучаемого языка [4; 3].

Создание интерактивной образовательной среды посредством цифровых технологий способствует достижению эффективной коммуникации на иностранном языке с учетом социокультурного контекста. Серьезный акцент на социокультурную направленность обучения продиктован поликультурной средой, в которой мы существуем, что способствует формированию и развитию коммуникативной культуры учащихся, обучает практическому овладению иностранным языком с учетом социокультурного контекста.

Моделирование ситуаций, типичных для будущей практической деятельности обучающихся, требует общения на иностранном языке с учетом

социокультурного контекста и предполагает создание культурного пространства с помощью цифровых технологий (симуляторов, тренажеров, виртуальных классов). Таким образом, цифровые технологии позволяют приобрести опыт межкультурного общения в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью на занятиях по иностранному языку.

Дидактический потенциал цифровых технологий предполагает адаптивность и персонализацию образовательного процесса, высокую скорость обработки информации, прозрачность деятельности, комфортную среду развития (темп, содержание, психологический комфорт и пр.), что открывает воистину неограниченные возможности для самореализации обучающихся [2, с. 44].

Использование цифровых технологий воссоздает социокультурный контекст, который проявляется в разном видении мира, разных менталитетах, обычаях и стилях жизни представителей иноязычных культур. Моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия, в которых речевое поведение не является идентичным для представителей разных культур, облегчается цифровыми технологиями и помогает обучающимся развить у себя языковую чуткость, столь необходимую в процессе общения на межкультурном уровне.

Применение цифровых технологий предполагает переход к интерактивным методам и формам обучения и активизирует при этом познавательную деятельность, повышая самостоятельность обучающихся и способствуя творческому осмыслению учебного материала; при этом происходит еще и формирование ценностных ориентаций, а также развитие практических умений и навыков обучающегося. Знания о культуре поведения в конкретных ситуациях общения – как повседневного, так и делового, – всегда предполагают наличие определенного отношения к ним обучающегося. Слияние знаний с эмоциями и чувствами образует ценностные ориентации, требующие соответствующего образа жизни, а также стиля поведения в обществе. Представления о ценностях, нормах, нравах, менталитете придают культуре каждого народа самобытность, благодаря чему становится возможным отличить культуру одного народа от культуры другого.

Специальная подготовка к межкультурной коммуникации предполагает ознакомление обучающихся с межкультурными различиями во взаимоотношениях с представителями других культур через проигрывание ситуаций, протекающих по-разному в различных культурах, а также перенос полученных знаний на другие ситуации общения. Таким образом у обучающихся происходит осознание различий в идеях, обычаях, национальных традициях, присущих разным народам, развивается способность взглянуть на культуру собственного общества глазами других народов.

Как показывает международная образовательная практика, в процессе общения в ходе межкультурного взаимодействия носителей разных культур, как правило, затрагиваются два аспекта: различия в системах ценностей и различия в национальном характере коммуникантов. Формирование способности и готовности понимать ментальность носителей другого языка, а также особенности их коммуникативного поведения играет решающую роль для достижения взаимопонимания в межкультурном общении.

Цифровые учебные материалы, специально отобранные преподавателем по определенным критериям (соответствие тематике проходимого

материала, интересам и возрастным особенностям обучающихся, методической ценности для формирования базовых речевых навыков и умений обучающихся и др.), повышают как мотивацию обучающихся, так и качество овладения необходимыми компетенциями на занятиях по иностранному языку, восполняя при этом отсутствие языковой среды, свойственной народу страны изучаемого языка.

Следует отметить, что ведущая роль на всех этапах обучения предоставляется сегодня творческим и продуктивным задачам [6], что подразумевает применение инновационных технологий, которые предполагают использование вариативных методик, активизирующих деятельность обучающихся: проблемные вопросы, тренинги, деловые игры, проведение дискуссий, диспутов и т.д. Стратегия инновационного обучения подразумевает мобилизацию всех социальных, коммуникативных резервов организации и самоорганизации процесса обучения [4, с. 22].

Постановка педагогом проблемно-поисковых и творческих заданий играет особую роль в овладении иноязычной речевой деятельностью. Цель их применения заключается в развитии креативного мышления у обучающихся и обеспечении творческого подхода к решению поставленных коммуникативных задач. Учебный материал усваивается на творческом уровне, а использование цифровых технологий способствует моделированию культурного пространства и погружению в языковую среду народа страны изучаемого языка.

Формирование готовности к межкультурной коммуникации и достижение такого уровня коммуникативной компетенции, который обеспечивал бы качественное общение с носителями изучаемого языка, позволит обучающимся эффективно действовать в рамках любого формата общения на межкультурном уровне и вести конструктивный диалог с носителями иной культуры.

Таким образом, подготовка конкурентоспособного специалиста включает не столько знание языкового материала и владение им, сколько соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения, типичного для представителей иноязычной культуры [1; 6; 7].

На современном этапе иноязычная подготовка начинает вестись в контексте личностной ориентированности и общения культур. Основной ее целью является иноязычная подготовка высокопрофессионального специалиста в своей области, готового к профессиональному и деловому общению в рамках международного сотрудничества. Приобщение учащихся к новой культурной реальности происходит при помощи сравнения и анализа фактов, феноменов, принадлежащих разным культурам.

Новая философия иноязычного образования заостряет внимание педагогов на воспитании образованной и ответственной личности, способной решать глобальные проблемы в рамках международного сотрудничества. Таким образом, в ходе иноязычной подготовки происходит формирование конкурентоспособных специалистов с креативным складом ума, активный жизненной позицией и планетарным типом мышления, достигших высокого уровня владения межкультурной компетенцией. В фокусе внимания учителей и преподавателей иностранного языка сегодня находится подготовка равноправного партнера для межкультурного общения.



Литература

1. Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 368 с.
2. Дмитренко Т. А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 41–48.
3. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам: моногр. – М.: МПГУ, 2009. – 502 с.
4. Дмитренко Т. А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2020. – 164 с.
5. Мильруд Р. П. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе // Иностр. языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 5–12.
6. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 288 с.
7. Vetrinskaya V. V., Dmitrenko T. A. Developing students' socio-cultural competence in foreign language classes // A different language is a different vision of life / Training Language and culture. – 2017. – Vol. 1. – № 2. – P. 23–42.

Дмитренко Татьяна Алексеевна, доктор пед. наук, профессор, академик МАНПО, профессор кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет.

E-mail: dmit.t.a@mail.ru



**Сведения
об авторе**

ВКЛАД ПРОФЕССОРА В. Д. АРАКИНА В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ



Аннотация

Настоящая статья посвящена рассмотрению идей известного отечественного ученого, лингвиста и педагога, профессора Владимира Дмитриевича Аракина (1904–1983), чьи труды внесли значительный вклад в теорию и практику обучения фонетике иноязычной речи в условиях учебного (аудиторного) билингвизма. Методические проблемы обучения иностранным языкам, по мнению В.Д. Аракина, в значительной степени связаны с умением педагога проводить сопоставление языков – родного и неродного, позволяющее прогнозировать ошибки обучаемых, разрабатывать типологию этих ошибок и намечать пути их предупреждения и коррекции.

В статье обсуждаются вопросы постановки произношения как первостепенной лингводидактической задачи обучения фонетике неродной речи в ситуации искусственного двуязычия.



Abstract

PROFESSOR V.D. ARAKIN'S VIEWS ON FOREIGN PHONETICS TEACHING

The article is devoted to the analysis of some ideas pronounced in the works of a famous Russian scholar professor Vladimir D. Arakin (1904–1983), whose linguistic and pedagogical views on teaching phonetics of a foreign language in a non-native classroom remain relevant by way of helping a teacher of phonetics to compare the two contacting languages, native and non-native, and predict the learners' pronunciation errors caused by phonetic interference. The typology of pronunciation errors is a great asset in the instrumentarium of a foreign language teacher.

The article discusses the main linguo-pedagogical top priority issues concerned with pronunciation teaching in the situation of classroom bilingualism.



Ключевые слова

аудиторный билингвизм, фонетическая интерференция, произносительные ошибки, сопоставительная типология



Keywords

classroom bilingualism, phonetic interference, pronunciation mistakes, error prediction, comparative typology

Владимир Дмитриевич Аракин – выдающийся отечественный ученый, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лексики и фонетики английского языка факультета иностранных языков МГПИ им. В.И. Ленина (1944–1983, ныне – МПГУ) [10; 7], знаток множества европейских и восточных языков. В 1930 году окончил педагогический факультет 2-го МГУ по отделению западных языков и литератур. Более пятидесяти лет В.Д. Аракин работал в высших учебных заведениях Москвы: был начальником кафедры скандинавских языков Военного института иностранных

языков Советской Армии (1943–1947), старшим научным сотрудником сектора методики преподавания иностранных языков АПН РСФСР-СССР (1944–1960). Благодаря созданию новых спецкурсов «История шведского языка» и «Теория современного шведского языка» в рамках кафедры романо-германского языкознания МГУ имени М.В. Ломоносова стало формироваться скандинавское направление.

Научные интересы Владимира Дмитриевича лежали в областях германистики, истории английского [1] и шведского языков, лексикографии, сравнительно-исторического и типологического языкознания, русистики, тюркского и малайско-полинезийского языкознания, а также в сфере методики преподавания иностранных / неродных языков в условиях языковой интерференции. Кандидатская диссертация на тему «Распространение и изучение иностранных языков в России с XI по 2-ю половину XVIII в.» была защищена ученым в Москве в 1947 году. В 1955 году В.Д. Аракину было присвоено ученое звание профессора. Докторская диссертация на тему «Структурная типология русского и некоторых германских языков (единицы сопоставительно-типологического анализа языков)» была защищена профессором в Москве в 1983 году.

Большое внимание Владимир Дмитриевич уделял профессиональной подготовке и воспитанию молодых ученых – аспирантов, соискателей, докторантов, проводивших оригинальные исследования на материале многих языков СССР и зарубежных стран. Созданная им научная школа лингвистов продолжает разрабатывать актуальные теоретические проблемы современного языкознания, многие из которых были определены и обозначены в трудах ученого. Значительную часть наследия профессора Аракина составляют многочисленные методические пособия для профессиональной подготовки обучающихся факультетов иностранных языков педагогических вузов страны. Под его редакцией была создана серия учебников «Практический курс английского языка», состоящая из пяти томов, по которым не одно десятилетие учились и продолжают учиться студенты многих вузов [8].

Труды отечественного лингвиста и педагога Владимира Дмитриевича Аракина широко известны в научном мире. Особое место в его исследованиях посвящено вопросам языковой типологии. Типологические воззрения профессора Аракина подробно изложены в его книге «Сравнительная типология английского и русского языков» [3], а также в монографиях «Типология скандинавских языков», «Введение в тюркологию» и других работах.

Профессор Аракин в своей работе «Сравнительная типология английского и русского языков» определял лингвистическую типологию как учение о типах языков [3, с. 123] и языковой структуры, как особый раздел языкознания, занимающийся «...группировкой основных, существенных характеристик, признаков и выведением общих закономерностей, наблюдаемых в ряде языков...». Ученый полагал, что сравнительный анализ родного и неродного языков, находящихся в контакте, должен начинаться с фонетического уровня, за которым следуют морфологический, синтаксический и лексический. В указанной работе [3] рассматривается типология фонологических систем английского и русского языков, анализируются типологические показатели подсистем гласных и согласных фонем, а также характеристики суперсегментных средств, ударения, интонации и типология слоговых структур. Важно отметить, что вопросы сравнительной типологии тесно переплетаются в трудах ученого с его взглядами на методику преподавания английского языка в русскоязычной аудитории.

В исследованиях В.Д. Аракина по сравнительной типологии описаны и результаты контакта других языков. Работа В.Д. Аракина «К методике постановки английского произношения в чувашских школах (в связи с особенностями фонетической системы чувашского языка)», написанная в 1949 году [2], послужила стимулом для дальнейшей разработки актуальных вопросов обучения иностранным языкам и постановки иноязычного произношения. В этой статье освещены фонетические явления и проблемы, усложняющие процесс преподавания [2, с. 68]: «...отсутствие в фонетическом составе чувашского языка долгих фонем, отсутствие в английском языке характерного для чувашского языка явления сингармонизма, расхождение почти всех английских гласных с чувашскими в артикуляционном (и акустическом) отношении, необходимость постановки в первую очередь английских дифтонгов и др.». Исследователь также описал функции голоса и особенности воспроизведения учениками звуковых сегментов, охарактеризовал тренировочный процесс произнесения звуков, коснулся феномена палатализации, а также подчеркнул роль гласных в корнях слов чувашского языка. Сопоставительная (типологическая, контрастивная) лингвистика предполагает, что при обучении неродному (иностранному) языку необходимо опираться на явления родного: «В ряде случаев усвоение произношения, грамматики и лексики от сопоставления с родным языком только выигрывает...» [2, с. 74]. При описании фонетики звучащей речи, по мнению ученого, необходим «учет особенностей гласных и согласных звуков речи в изучаемом языке по сравнению с родным», поскольку он «оказывает большую помощь в овладении сложной фонетической системой английского языка, например, при усвоении таких явлений английской фонетики, как отсутствие палатализации, оглушения конечных звонких и удлинение согласных, долгота и краткость гласных, выпадение или редукция гласных в безударных слогах и др.» [2, с. 74].

Методические проблемы обучения иностранным языкам, по мнению В.Д. Аракина, в значительной степени связаны с умением педагога сопоставлять родной и иностранный языки, прогнозировать ошибки обучаемых, разрабатывать типологию этих ошибок и намечать пути их предупреждения и коррекции [5]. Особое значение имеет выявление типологически важных структурных отличий изучаемого языка от родного, с которым учащиеся постоянно сравнивают иностранный язык. Особенности родного языка объясняют устойчивые ошибки восприятия и порождения речи при освоении иностранного. Фонетика речи в условиях языковой интерференции особенно ярко демонстрирует ее «чужое качество», то есть иноязычный акцент, возникающий вследствие языкового контакта в звучащей речи билингва. Он наиболее заметен на фонетическом уровне, и, очевидно, именно поэтому большинство исследований посвящено фонетическому аспекту языковой интерференции [6].

Подход профессора В.Д. Аракина к вопросам теории и практики фонетики звучащей речи на сегментном и суперсегментном уровнях получил широкое применение в описании материала многих языков мира и их взаимовлияния. Ученый полагал, что сравнительно-исторический метод является одним из важнейших при изучении фонетических свойств языка родственного, поскольку «звуковая система каждого из ныне существующих языков, входящих в группу родственных языков, представляет собой продукт постепенного и закономерного развития звуковой системы, существовавшей в языке-основе. Благодаря этому наука

имеет полную возможность проследить эволюцию каждой отдельной фонемы в данном конкретном языке с древнейших эпох до настоящего времени. К этому следует еще прибавить тот непреложный факт, что закономерный характер фонетических изменений имеет массовое проявление, т.е. конкретное изменение охватывает соответствующую фонему во всех словах, где она встречается. И наконец, фонетические изменения происходят объективно, не зависят от сознательной воли людей, но распространяются на всех членов данного языкового коллектива, за исключением носителей диалектов, на которых данное фонетическое изменение может и не распространяться. Все эти свойства сравнительно-исторического метода дают в руки языковеда-компаративиста точное и безотказное орудие исследования, с помощью которого исследователь может проникать в такие глубины истории человеческого общества, когда этнография и антропология и даже палеонтология остаются немymi» [4, с. 35].

В научном наследии профессора Аракина есть книга под названием «Типология языков и проблема методического прогнозирования» [5], предназначенная для преподавателей иностранного языка. Как указывает исследователь, эта работа «ставит перед собой задачу познакомить преподавателя с современным положением типологии среди других лингвистических дисциплин, с ее методами исследования; помочь ему правильно, исходя из учета типологических характеристик родного языка, диагностировать трудности усвоения материала различных уровней структуры изучаемого языка, трудности, которые возникнут перед учащимся и которые придется ему преодолевать в процессе овладения речью на этом языке...» [5, с. 150]. По мнению ученого, «все это даст ему возможность прогнозировать те общие закономерности и типические особенности лингвистического порядка, которые противостоят знаниям, умениям и речевым навыкам, сложившимся у носителей родного языка под влиянием закономерностей структуры этого родного языка... Учет особенностей структуры родного и изучаемого языков в широком значении этого слова дает в руки преподавателя достаточно точные объективные данные для предвидения, прогнозирования и решения тех методических проблем, которые возникают в практике обучения конкретной аудитории с данным родным языком» [5, с. 150].

Представители научной фонетической школы МПГУ «Фонетический аспект речевой коммуникации», возглавляемой ныне доктором филологических наук, профессором Фрейдиной Еленой Леонидовной, развивают лучшие традиции, сформировавшиеся под воздействием идей многих известных ученых прошлого, в том числе и научного наследия профессора Владимира Дмитриевича Аракина. Актуальность изучаемых проблем, эффективность решения исследовательских задач за счет теоретической основательности, использования достижений современной лингвистики и других научных дисциплин и применения адекватных методов научного анализа, связь с языковой практикой и практикой обучения иностранным языкам обеспечивают эффективность научного поиска коллектива фонетистов одного из ведущих педагогических вузов России. Сегодня фонетическая школа МПГУ [9] представлена несколькими поколениями специалистов, ее научный потенциал позволяет успешно решать как научно-исследовательские, так и практические задачи в сфере обучения фонетическому аспекту речевой коммуникации на иностранном (английском) языке в ситуации аудиторного билингвизма.



1. Аракин В. Д. История английского языка. – М.: Просвещение, 1985. – 254 с.
2. Аракин В. Д. К методике постановки английского произношения в чувашских школах // Иностр. языки в школе. – 1949. – № 5. – С. 68–74.
3. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – Л.: Просвещение, 1979. – 259 с.
4. Аракин В. Д. Сравнительно-исторический метод в исследованиях А. Н. Самойлова // Тюркологический сборник АН СССР. Ин-т Востоковедения. – М.: Наука, 1974. – С. 31–45.
5. Аракин В. Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования. – М.: Высш. шк., 1989. – 157 с.
6. Вишневская Г. М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – СПб., 1993. – 373 с.
7. Вишневская, Г. М., Левина, Т. В. Аракин Владимир Дмитриевич // Фонетическая рапсодия: краткий энциклопедический словарь биографий ученых-фонетистов. – Москва: Издательский Дом Академии Естествознания, 2021. – С. 33–34.
8. Практический курс английского языка. 1 курс: учеб. для студентов / под ред. В. Д. Аракина. – 6-е изд., доп. и испр. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 536 с.
9. Фрейдина Е. Л. Посвящение // Вишневская Г. М., Левина Т. В. Фонетическая рапсодия: краткий энциклопедический словарь биографий ученых-фонетистов. – Москва: Издательский Дом Академии Естествознания, 2021. – С. 5–17.
10. Ученые МПГУ: Владимир Дмитриевич Аракин. – URL: <http://mpgu.su/scientists/arakin-vladimir-dmitrievich/> (дата обращения: 01.12.2022).



Вишневская Галина Михайловна, доктор филол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник НОЦ интеграции науки и образования, Ивановский государственный университет.
E-mail: galamail2002@mail.ru

ПРОФЕССОР ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА РОГОВА — СЕРДЦЕ, ОТДАННОЕ ЛЮДЯМ И НАУКЕ



Аннотация

Статья посвящена выдающемуся ученому-методисту — профессору Галине Владимировне Роговой, организатору кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета и основателю научной школы «Профессиональная методическая подготовка преподавателя иностранного языка». Показан вклад этого ученого в развитие методической науки и подготовку кадров высшей квалификации. Рассматриваются наиболее значимые научные результаты кандидатских и докторских исследований, в которых получили развитие идеи Г.В. Роговой. В заключении статьи приводятся высказывания учеников и коллег Г.В. Роговой, которые характеризуют ее образ как гражданина нашего Отечества и Учителя с большой буквы.



Abstract

PROFESSOR GALINA VLADIMIROVNA ROGOVA — A HEART DEVOTED TO PEOPLE AND SCIENCE

The article is devoted to an outstanding methodologist, Professor Galina Vladimirovna Rogova, organizer of the methodology department at Moscow Pedagogical State University and founder of the scientific school 'Professional methodological training of a foreign language teacher'. The contribution of this scientist to the development of methodological science and training of highly qualified specialists is shown. The author considers the most significant scientific results of candidate and doctoral studies, in which the ideas of G.V. Rogova were developed. The article concludes with quotes from Rogova's students and colleagues who characterize her image as a citizen of our Fatherland and a real Master.



Ключевые слова

**Галина Владимировна Рогова, организатор науки,
ученый-методист, научная школа, отечественная
методика обучения иностранным языкам**



Keywords

**Galina Vladimirovna Rogova, organizer of science,
methodologist, scientific school, Russian methods of foreign
language teaching**

Имя **Галины Владимировны Роговой**, профессора Института иностранных языков МГПИ имени Ленина (ныне МПГУ), вписано золотыми буквами в историю отечественной методики обучения иностранным языкам. Ученый-энциклопедист, учитель от Бога, талантливый организатор, несравненный лектор — имя Роговой известно каждому думающему учителю и методисту-исследователю в области школьного иноязычного и вузовского лингвистического и педагогического образования.



Рис. 1

Профессор
Г. В. Рогова

Именно Галина Владимировна в 1952 году создала в МГПИ имени В.И. Ленина (ныне – МПГУ) кафедру методики преподавания иностранных языков, которая стала лабораторией методической мысли в нашей стране – всесоюзной лабораторией, в которой двигались и проверялись новаторские идеи, а также создавались новые подходы к обучению ИЯ в детском саду, школе и вузе. На протяжении второй половины XX века кафедра Г.В. Роговой была одним из лучших методических подразделений нашего университета и самым крупным научно-методическим центром страны. Фундаментальные труды Роговой и статьи сотрудников кафедры в журнале «Иностранные языки в школе», в ежегодных сборниках научных работ, в докладах аспирантов на научных конференциях являли собой отражение высокой исследовательской и методической культуры, поднимали и решали проблемы, значимые для отечественного школьного и вузовского образования.

Важно отметить, что все методические категории, составляющие терминосистему нашей науки, были впервые сформулированы и обоснованы Г.В. Роговой: методические принципы и принцип коммуникативной направленности, цели и задачи обучения иностран-

ному языку, содержание обучения, методы и приемы обучения, технология, урок иностранного языка, средства обучения иностранному языку.

Галина Владимировна собрала на кафедре коллектив единомышленников и блестящих ученых. Достаточно назвать такие имена, как А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, И.Л. Бим, Р.К. Миньяр-Белоручев, каждый из которых был эпохой в отечественной науке. В 1998 году Г.В. Рогова передала заведование кафедрой **Татьяне Евгеньевне Сахаровой**, своей коллеге и соавтору учебника «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» [7], в котором, с учетом диссертационных исследований, проведенных на кафедре, представлена коммуникативная методика обучения языковым средствам и деятельности иноязычного общения.

С 2000 по 2015 год кафедрой методики руководила профессор **Фоменко Татьяна Михайловна** – выпускница специалитета и аспирантуры МГПИ имени В.И. Ленина; известный специалист в области контроля (в 2003–2013 годах была бессменным руководителем группы разработчиков ЕГЭ, а в 2000–2015 годах – председателем министерской комиссии по экспертизе школьных учебников по французскому языку). Интересно отметить, что в ноябре 2022 года МПГУ празднует свое 150-летие, а в 1972 году Татьяна Михайловна, будучи студенткой-отличницей пятого курса, была приглашена на торжественное празднование 100-летия нашего университета, которое проходило во Дворце Съездов.

Без преувеличения можно утверждать, что на трудах Г.В. Роговой и ее коллег по кафедре того времени – доцентов К.Б. Есипович, Ф.М. Рабинович, Ф.М. Рожковой, К.М. Литкенс, профессора О.Э. Михайловой – выросло не одно поколение студентов и аспирантов, раскрылся творческий потенциал учителей иностранного языка. Под научным руководством профессора Г.В. Роговой в 70–90-е годы XX века были подготовлены и успешно защищены более

90 кандидатских диссертаций; заложены теоретические основы подготовки преподавателя иностранного языка для разных ступеней школьного и вузовского образования. Сегодня на всех кафедрах, где осуществляется методическая подготовка студентов, работают ее ученики и последователи.

Г.В. Рогова, будучи организатором и руководителем кафедры, явилась основателем научной школы «Профессиональная методическая подготовка преподавателя иностранного языка», в рамках которой проведены интересные исследования кандидатского и докторского уровня.

Кратко перечислим наиболее значимые научные достижения, отраженные в кандидатских диссертациях. В 1970 году в терминосистему методики было введено понятие «методическая задача». В связи с этим была разработана система учебных задач для подготовки студентов – будущих учителей ИЯ – в целях формирования их методического мышления и развития внутренней мотивации (**Н.В. Языкова**). В 1979 году теоретическое обоснование получила система обучения студентов профессиональному речевому общению, было выявлено содержание речи учителя на уроке ИЯ, а также ее структура и ведущие функции (**С.Я. Ромашина**). В 1980 году на основе проблемного подхода была разработана методика формирования методического мышления учителя ИЯ (**Р.Н. Герасимова**). В 1983 году методическая копилка была пополнена разработкой теоретических основ тестирования как средства управления процессом методической подготовки учителя ИЯ (**А.Н. Мозговой**).

В 1984 году была решена значимая методическая проблема, связанная с выделением профессионально-личностных качеств учителя ИЯ и определением номенклатуры умений педагогического общения в процессе формирования у студентов профессионально ориентированного иноязычного коммуникативного опыта на занятиях по практике речи на ИЯ (**А.С. Карпов**). В 1987 году задача методической подготовки учителя получает новый импульс к развитию под влиянием появившихся технических средств. Выявлены изменения в характере труда учителя, разработан перечень и номенклатура умений по использованию ТСО, а также система заданий по их формированию (**М.Ю. Клименкова**).

В 1989 году был поставлен и решен вопрос определения структуры исследовательской деятельности учителя ИЯ, а также разработана методика формирования его гностических (познавательно-аналитических) умений, связанных с наблюдением и анализом уроков ИЯ (**Е.В. Жесткова**).

В XXI веке идеи научной школы Г.В. Роговой получили свое развитие в докторских диссертациях ее учеников. **Наталья Витальевна Языкова**, ныне профессор МГПУ, разработала и теоретически обосновала систему профессиональной подготовки учителя иностранного языка, которая нашла отражение в монографии, посвященной самостоятельной работе студентов по курсу методики преподавания иностранных языков [10].

Светлана Яковлевна Ромашина в своей докторской диссертации не только разработала и обосновала структурно-функциональный подход к дидактическому коммуникативному воздействию учителя на класс [8], но и основала научную школу «Фасилитативная педагогика», а также создала уникальную кафедру раннего изучения ИЯ в Московском городском педагогическом университете, которой руководила на протяжении многих лет.

Елена Николаевна Соловова – еще одно яркое имя, украшающее наш университет. Будучи выпускницей Института иностранных языков МГПИ имени В.И. Ленина и последователем методической школы Г.В. Роговой, она приняла эстафету от Т.Е. Сахаровой и возглавляла кафедру методики в 90-х годах прошлого века. В своей докторской диссертации Е.Н. Соловова предложила и обосновала новый интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранных языков [9], а в ее известных каждому студенту учебниках по методике получили развитие идеи Г.В. Роговой, связанные с организацией методической подготовки учителя иностранного языка.

Интересно отметить, что в 2004 году под руководством Галины Владимировны была защищена еще одна значимая докторская диссертация, посвященная формированию профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя, выполненная **Московской Натальей Леонидовной** – ныне профессором и заведующей кафедрой лингвистики и лингводидактики СГУ [2].

В 2015 году автором данной статьи и благодарной ученицей профессора Г.В. Роговой разработана оригинальная методическая система овладения ИЯ на начальной ступени школьного образования, в которой получила обоснование теория личностно-развивающего иноязычного образования и деятельностно-онтогенетическая модель развития иноязычной речи у младших школьников, включая формирование техники чтения и письма на иностранном (английском) языке [5].

Следует подчеркнуть, что Г.В. Рогова была убеждена в развивающем и воспитательном воздействии предмета «Иностранный язык» на личность учащегося и разделяла идею А.А. Леонтьева о снижении возрастного порога изучения иного языка (с 11 до 5–6 лет), поскольку только в детском возрасте действует игровая мотивация, которая позволяет выстраивать процесс обучения языку, имитируя реальное иноязычное общение посредством речемыслительных задач, в которых есть мотив и цель (А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая).

Специфика овладения ИЯ в дошкольном и младшем школьном возрасте явилась предметом широкомасштабного экспериментального исследования (1987–1994), проведенного под эгидой Министерства просвещения Российской Федерации и под руководством НИИ школ этого министерства. Вдохновителями этого эксперимента были профессор А.А. Леонтьев, который в то время работал профессором на кафедре методики преподавания иностранных языков, и Г.В. Рогова, первой задумавшаяся о том, каким должен быть учитель ИЯ в детском саду. Именно поэтому моим учителем Г.В. Роговой еще в 1990-е годы были заложены основы концепции профессионально-методической подготовки специалиста с правом преподавания иностранного языка детям раннего возраста (для детского сада), в которой впервые сформулирован перечень базовых знаний и умений, которые необходимо учитывать при проектировании учебного плана подготовки педагога, способного заинтересовать детей в изучении нового языка и использовать процесс овладения языком в целях их воспитания и развития [6].

Стоит отметить и то, что сегодня методическую кафедру в институте иностранных языков МПГУ возглавляет ученица Е.Н. Солововой и выпускница нашей аспирантуры, кандидат педагогических наук **Трешина Инга Валерьевна**, которая является достойным продолжателем дела, начатого профессором Роговой.

В 2017 году в МПГУ состоялась международная конференция, посвященная 100-летию (1918–2018) со дня рождения Г.В. Роговой – ученого, благодаря которому методическая наука в нашем Отечестве достигла своего расцвета. Конференция собрала ученых-методистов и педагогов из разных уголков нашей страны и явилась форумом, на котором выдвигались новые идеи, ставились интересные задачи и предлагались пути их решения. Подробно проблематика конференции и ее итоги, краткое содержание докладов представлены в статье, опубликованной в журнале «Иностранные языки в школе» [4]. К данному форуму нами был подготовлен буклет «Методическое наследие профессора Роговой», в который были включены воспоминания ее благодарных учеников и коллег – известных всей стране ученых [1]. Мне хотелось бы привести некоторые высказывания о Г.В. Роговой из этого буклета – высказывания, которые позволят читателю более полно представить образ этого удивительного человека и яркого ученого.

Ирина Алексеевна Зимняя, академик РАО, доктор психологических наук: «Вспоминая Галину Владимировну, я всегда представляю сильного, уверенного в себе и своем деле, доброжелательно расположенного к коллегам и аспирантам, справедливого и принципиального человека. Огромный опыт работы Галины Владимировны, широкий кругозор, глубина профессиональных знаний делали ее интереснейшим собеседником».

Константин Эдуардович Безукладников, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета: «Галина Владимировна была глубоко верующим православным человеком. Она всецело доверяла Богу, была убеждена в Его благодати, надеялась на Него, верила в спасающую силу Христа. Мне кажется, что в ее душе была благодать Святого Духа. Дух в библейской литературе означает силу, могущество, животворящую мощь. Общение с этим человеком давало много сил к работе, научному исследованию, давало чувство уверенности в себе, порождало желание заботиться о других и помогать им.

Моему научному руководителю были присущи все христианские добродетели. Ее учебник “Английский за два года” был очень востребован в нашей стране и пережил 13 переизданий. Ей было приятно, что он нужен детям. Однажды она получила письмо из сельской школы, в котором дети писали, что не могут полноценно заниматься по учебнику из-за отсутствия аудиозаписей. Галина Владимировна очень переживала. Она нашла комплект пластинок и отправила в сельскую школу. Вот такой она была неравнодушный человек. Галина Владимировна очень любила людей, каждому старалась помочь, обогреть».

Владимир Петрович Кузовлев, кандидат педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования, руководитель и автор федеральных УМК по английскому языку для 2–11 классов: «Это наше счастье, что она была. Меня поражало ее материнское отношение к молодым начинающим методистам. На кафедре постоянно стажировались преподаватели из многих регионов страны, и она всегда находила для каждого нужные слова и советы. Уже тогда она заслуженно получила высокое звание – Всесоюзная методическая мама. И как настоящая мама, если консультации проходили у нее дома, она никогда не приступала к ним, предварительно не накормив вкусным борщом.

Галина Владимировна для нас, представителей Липецкой методической школы, – человек большого гражданского мужества. Мы все хорошо помним,

с каким трудом пробивала дорогу коммуникативная методика. Без ее поддержки, твердой гражданской позиции, которую, вопреки большинству, заняла Г.В. Рогова, коммуникативный метод и Липецкая методическая школа могли бы не состояться. Трудно переоценить вклад Г.В. Роговой в отечественную и мировую науку, но еще труднее переоценить ее как человека, воспитавшего и продолжающую воспитывать своим примером целое поколение новых исследователей».

Зинаида Николаевна Никитенко, лауреат Премии Правительства России в области образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования МПГУ: «Для методического сообщества России 21 января был не просто днем рождения Галины Владимировны, а методическим форумом, который “проводился” у нее дома. Этот день мы весь год ждали как большой праздник, впрочем, он и был таковым, поскольку в ее небольшую трехкомнатную квартиру (занимая все комнаты, включая кухню) собирались ее аспиранты, настоящие и бывшие, со всех городов и весей, коллеги, маститые ученые. В роли тамады всегда выступала профессор **Верещагина Ирина Николаевна**, которая представляла гостей и устанавливала очередность тоствующих. Мы узнавали, что произошло нового у каждого из нас и в профессиональном, и житейском аспектах, делились своими достижениями и намечали планы совместных проектов. Какие тосты и с каким юмором говорил профессор **Марк Николаевич Вятютнев** (первый аспирант Галины Владимировны), а каким рассказчиком был профессор А.А. Леонтьев, который очень дорожил дружбой с Галиной Владимировной!

Галина Владимировна до последних дней живо интересовалась всем, что происходило с нами, ее учениками, радовалась успехам каждого и помогала переживать невзгоды. Галина Владимировна своим беззаветным служением людям и науке – методике, своим добрым и деятельным участием определила весь мой не только научный, но и жизненный путь».

Ефим Израилевич Пассов, доктор педагогических наук, профессор, основатель Липецкой методической школы: «Галина Владимировна была не тем, кто живет в науке, около науки и за счет науки, а человеком, в котором живет наука и который живет наукой. Получить почетное и ласковое звание “методическая мама” больше не удалось никому. Просто потому, что никто из научных руководителей не проявлял столько заботы и человеческого тепла к своим научным питомцам, сколько Галина Владимировна».

Виктория Викторовна Сафонова, доктор педагогических наук, профессор, генеральный директор научно-исследовательского центра «Еврошкола», профессор МГУ имени М.В. Ломоносова: «К сожалению, не так много сохранилось фотографий Галины Владимировны, а те, которые большинство из нас может найти, например, в Сети, это лишь черно-белые фото-зарисовки. Однако даже они передают то необыкновенное достоинство человека, которое профессор Галина Владимировна Рогова пронесла через всю жизнь, магнетизм глубины ее глаз, как и глубину ее видения новых дорог в развитии методики обучения иностранным языкам.

Каждого из нас она одаривала теплотой человеческого общения и изысками профессионального общения, щедро погружала в мир методических открытий и архиважных методических проблем, которые настойчиво стучали в дверь языкового образования в то время, как, впрочем, и во все другие времена. Важно отметить, что даже те коллеги, которых разделяли концептуальные

реки и моря, и которые обычно не стремились к личному общению друг с другом в научном мире, тем не менее прекрасно общались в кругу Галины Владимировны, плодотворно сотрудничая на ниве методической науки.

Нельзя не упомянуть и об огромном мужестве Галины Владимировны, особенно в отстаивании новых научных направлений в стране, поддержке многих ученых и их научных коллективов, работы которых поначалу не были по достоинству оценены в советском обществе, и лишь впоследствии получили признание не только в нашей стране, но и за рубежом. Неудивительно, что лучи методического солнца Галины Владимировны проникали во все уголки нашей бескрайней Родины, методические научные бутоны превращались в роскошные цветы, а затем и плоды, которые мы сегодня с удовольствием вкушаем, особенно при поиске оптимальных вузовских путей развития педагогической культуры и педагогического мастерства».

Богатейшее научное и нравственное наследие, которое оставила нам **Галина Владимировна Рогова**, как и ее имя – имя Учителя и гражданина, составляют гордость нашей методической науки и культуры. Задача ее учеников и последователей – бережно относиться к этому наследию, продвигать и развивать его в целях процветания педагогического образования и воспитания молодого поколения в лучших традициях нашего Отечества.

1. Методическое наследие профессора Роговой, воспоминания учеников и коллег / под общ. ред. З.Н. Никитенко, В.В. Сафоновой. – М.: НИЦ Евршкола, 2017.
2. **Московская Н.Л.** Формирование профессиональной компетентности лингвиста – преподавателя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – М.: МПГУ, 2004. – 436 с.
3. **Никитенко З.Н., Никитенко Е.А.** Иностранный язык в дошкольном образовании: ценностные приоритеты // Дошкольное воспитание, 2017 – № 5.
4. **Никитенко З.Н., Сафонова В.В.** Международный форум, посвященный методическому наследию Г.В. Роговой: итоги и перспективы // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 3. – С. 58–63.
5. **Никитенко З.Н.** Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М.: МПГУ, 2015. – 435 с.
6. **Рогова Г.В., Сахарова Т.Е.** Концепция подготовки специалиста с правом преподавания иностранного языка детям раннего возраста // Иностр. языки в школе. – 1990. – № 6. – С. 78–82.
7. **Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1998.
8. **Ромашина С.Я.** Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс: структурно-функциональный подход: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Барнаул, 2001. – 451 с.
9. **Соловова Е.Н.** Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М.: МГУ, 2004.
10. **Языкова Н.В.** Самостоятельная работа студентов по курсу методики преподавания иностранных языков. – Изд. 3-е, перераб. – Улан-Удэ, 2003.



Литература

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет.
E-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

ВКЛАД УЧЕНЫХ-ЛИНГВИСТОВ И УЧЕНЫХ-МЕТОДИСТОВ В СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

В статье рассмотрен вклад ученых-лингвистов, ученых-методистов в воспитание и становление будущего учителя французского языка, в его профессионально-личностную подготовку и поликультурное развитие. Дан краткий обзор важных для учителя-практика работ, раскрыты их суть и значимость для расширения багажа знаний и развития навыков устной речи учащихся, для реализации успешного межкультурного взаимодействия и диалога культур, который так необходим в современном многополярном мире.



Abstract

THE CONTRIBUTION OF SCIENTISTS-LINGUISTS AND SCIENTISTS-METHODOLOGISTS IN THE FRENCH LANGUAGE FUTURE TEACHER TRAINING

The article considers the contribution of linguists, scientists-methodologists to the upbringing and formation of the future teacher of the French language, to their professional, personal training and multicultural development. A brief overview of important works for a practicing teacher is given, their essence and significance for expanding the 'storage' of knowledge and developing students' oral speech skills, for the implementation of successful intercultural interaction and dialogue of cultures are revealed, which is essential in the modern multipolar world.



Ключевые слова

**ученый-лингвист, ученый-методист, французский язык,
поликультурное развитие личности, диалог культур,
межкультурная коммуникация**



Keywords

**scientist-linguist, scientist-methodologist, French language,
multicultural personality development, dialogue of cultures,
intercultural communication**

*Наука требует всего человека, без задних мыслей,
с готовностью все отдать и в награду
получить тяжелый крест трезвого знания.*

А.И. Герцен

Поскольку 2023 г. в России объявлен годом педагога и наставника, мы бы хотели посвятить нашу работу ученым-лингвистам, ученым-методистам французского языка, внесшим весомый вклад в воспитание и становление будущих учителей французского языка, в их профессионально-личностную подготовку и поликультурное развитие.

Как известно, история методики обучения иностранному языку по существу является историей методов обучения, характерных и принятых в ту или иную историческую эпоху. Каждый метод – «теоретически обоснованная модель деятельности учителя и учащихся, направленная на реализацию целей обучения (Р.К. Миньяр-Белоручев)» [16, с. 56] – связан с именем и профессиональной деятельностью того или иного ученого. XX в. стал золотым веком методической науки, вклад в которую внесли великолепные мастера своего дела, яркие личности, талантливые педагоги. Мы вспомним наиболее важных из них – тех, чей вклад в развитие теории и методики обучения французскому языку оказывает значительное влияние на современную лингводидактику и профессионально-личностную подготовку будущего учителя, на его воспитание и становление, формирование гармоничной конкурентоспособной поликультурной личности, владеющей несколькими языками. Эти методики направлены на развитие способности студента к межкультурной коммуникации, успешную реализацию диалога культур на высоком профессиональном уровне, а также воспитание личности, способной к целостному и системному анализу окружающей действительности и обладающей гуманитарной грамотностью.

Лидия Сергеевна Андреевская-Левенстерн. Одним из научных интересов Л.С. Андреевской-Левенстерн была история методических направлений в обучении французскому языку в России второй половины XIX в. (60–80-е гг.). В 1953 г. она защитила одну из первых кандидатских диссертаций по данной проблематике в Московском городском педагогическом институте им. В.П. Потемкина.

В 1955 г. в соавторстве с О.М. Карлович составила словарь-минимум по французскому языку для учащихся средней школы, состоящий из 2610 слов и выражений [3], который должен был обеспечить учащимся умение читать и понимать стилистически несложные тексты из научно-популярной, художественной и общественно-политической литературы. Прочное усвоение словаря-минимума дает учащемуся возможность овладеть основами устной и письменной речи в объеме требований программы. Необходимо отметить, что данный словарь-минимум является не только пособием для учителей, но и руководством для авторов учебников по иностранным языкам.

В 1966 г. Л.С. Андреевская-Левенстерн в соавторстве с Н.В. Елухиной подготовили пособие по французскому языку для учащихся старших классов «*Pour mieux savoir le français*», которое предназначено для самостоятельного обогащения багажа знаний по иностранному языку, а также для использования при подготовке к поступлению в вуз [4].

Для предупреждения ошибок в речи Л.С. Андреевская-Левенстерн вместе с Т.С. Пурвиной создают пособие, адресованное учителям средней школы и составленное на основе экспериментального исследования, выявившего наиболее частые ошибки выпускников средних школ и причины их возникновения. В работе приведены методические рекомендации по предупреждению и исправлению возможных ошибок, что оказывает учителю практическую помощь в формировании навыков устной речи на французском языке у учащихся [2].

Из всех работ Л.С. Андреевской-Левенстерн хочется особо выделить хорошо известное специалистам учебное пособие для студентов педагогических институтов «Методика преподавания французского языка в средней школе» [1], в котором освещены вопросы теории и практики преподавания французского языка. Данная работа обобщает опыт как советской, так и зарубежной методической мысли

в области обучения иностранным языкам, а также представляет лучшие практики советской школы и результаты экспериментальных исследований, проведенных кафедрами педагогических вузов нашей страны (Ленинград, Минск, Воронеж, Владимир, Тула и др.). В конце пособия приведены словарь наиболее употребительных методических терминов на русском и французском языках, а также сводная таблица упражнений по обучению говорению. Необходимо отметить, что в течение многих лет это учебное пособие, составленное Л.С. Андреевской-Левенстерн на основе читаемых ей лекций на факультете немецкого, французского и испанского языков в МГПИ им. В.И. Ленина, оставалось одним из основных методических разработок для обучения французскому языку в средней школе.

Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев (17.06.1922–28.01.2000) – доктор педагогических наук, профессор, один из основоположников отечественной теории перевода, известный методист, человек энциклопедической эрудиции и прекрасной души. Родился в г. Тифлисе (Тбилиси). Его отец К.А. Миньяр-Белоручев – известный виолончелист, профессор Тбилисской консерватории. Р.К. Миньяр-Белоручев окончил Военную школу летчиков и летнабов морской и сухопутной авиации (позднее переименована в Ейское высшее военное авиационное училище; сейчас – Ейский высший военный авиационный институт). В годы Великой Отечественной войны был летчиком-штурмовиком морской авиации Черноморского флота. В одном из его наградных листов было написано: «*Смелый и отважный летчик*». После окончания войны поступил в Военный институт иностранных языков, по окончании которого активно занимался переводческой и преподавательской деятельностью. В 1956 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Методика обучения переводу на слух в курсе военного перевода: на материале французского языка» [19].

Р.К. Миньяр-Белоручев – советский и российский переводчик и преподаватель, внесший значительный вклад в теорию и практику перевода, основоположник современной школы перевода и преподавания перевода Военного института иностранных языков. Переводил Н.С. Хрущева, Л.И. Брежнева, А.Н. Косыгина, Фиделя Кастро, президента Франции Шарля де Голля и др. Работу с последним считал апогеем своей карьеры – в том числе и потому, что по личному приказу Маршала Советского Союза Р.Я. Малиновского Р.К. Миньяр-Белоручев был командирован на космодром Байконур в распоряжение Главнокомандующего Ракетными войсками Маршала Советского Союза И.Н. Крылова, где ему посчастливилось участвовать в историческом событии – визите президента Франции генерала де Голля, который стал первым иностранцем, посетившим знаменитый космодром. По окончании визита президент выразил благодарность Генеральному секретарю СССР, Маршалу – хозяину космодрома – и переводчику, который, благодаря своему профессионализму, сделал эту встречу доступной для всех ее участников. Профессия переводчика сводила Р.К. Миньяр-Белоручева с самыми разными политиками эпохи: ему доводилось встречаться с руководителями Алжира, Эфиопии, Ганы, Польши, ГДР, Швеции, Индии и других стран.

Приведем слова самого ученого, которыми он завершил свой труд «Как стать переводчиком»: «В целом, вспоминая свою работу на фоне дежурных молодежных фестивалей и страшных памятников из человеческих черепов кровавого режима Пол Пота, в общении с тонким и умным писателем – политиком Константином Симоновым и полным трагического героизма летчиком Маресьевым, между самовлюбленной надменностью Мао Цзэдуна и добротой и благожелательностью Хо Ши Мина, я могу с полным основанием сказать, что моя *жизнь* в переводе и в обучении переводу, глубокое познание этой профессии дали мне все, что я имею сегодня в себе и вокруг себя» [17].

В 1990 г. выходит в свет «Методика обучения французскому языку» – учебник для студентов педагогических институтов. Это пособие, которое до сих пор является одним из основных по методике обучения французскому языку [20], знакомит будущего учителя с особенностями преподавания иностранных языков. Необходимо отметить, что Р.К. Миньяр-Белоручев одним из первых привел основные категории методики в соответствие с философским пониманием основ науки, создал истинно теоретические предпосылки для разработки практической методики.

Являясь постоянным автором журнала «Иностранные языки в школе», Р.К. Миньяр-Белоручев в своих статьях старался затронуть проблемные вопросы, вызывающие не только интерес, но и живой отклик читателей. Так, например, ученые-методисты приняли участие в обсуждении статьи «Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика?» [18] в последующих номерах журнала.

Весомый вклад профессор Р.К. Миньяр-Белоручев внес в дело подготовки научно-педагогических кадров для нашей страны: под его руководством защитили свои работы 60 кандидатов и 4 доктора педагогических наук.

Последователи и ученики Р.К. Миньяр-Белоручева вспоминают его уникальные, увлекательные, познавательные лекции, которые, будучи насыщенными научными сведениями, не переставали быть доступными для понимания. Его запомнили как ученого-революционера, не боявшегося самых смелых подходов в принятии научных решений. В трудах Р.К. Миньяр-Белоручева также нашла отражение идея равноправия партнеров (триада «ученик – ученик – учитель») в рамках учебного процесса, воплощаемая в педагогической теории сотрудничества.

Р.К. Миньяр-Белоручев был всегда открыт для критики и воспринимал ее с присущим ему юмором и благодарностью. Но, вместе с тем, твердо отстаивал свои взгляды на те или иные научные проблемы. При необходимости он умел интеллигентно разрядить накалившуюся во время заседания диссертационного совета обстановку, всегда поддерживал молодых соискателей ученой степени. У него можно было поучиться стойко преодолевать жизненные трудности. Это был человек большой культуры.

В память о Р.К. Миньяр-Белоручеве в 2018 г. был организован и проведен Первый Всероссийский конкурс имени Р.К. Миньяр-Белоручева среди студентов высших учебных заведений на лучшую выпускную квалификационную работу по переводу, переводоведению и дидактике переводческой деятельности «Переводчик – творчество и просвещение». Организатором конкурса была «Школа дидактики перевода», которая продолжает изучать различные аспекты перевода, связанные с функционально-стилистической стратификацией языковых средств в разных языках [24].

Сегодня идеи этого ученого-методиста продолжают его ученики, развивая их в рамках:

- внесения фундаментального вклада в разработку теоретических основ лингвострановедения [22];
- разработки субъектно-деятельностного подхода; в фокусе внимания – важность организации деятельности, направленной на формирование личности обучаемого как самоорганизующегося субъекта, способного самостоятельно осуществлять учебную деятельность и осознанно управлять ею, брать на себя ответственность за результаты своих действий и поступков [23];

- разработки и внедрения в практику обучения старшеклассников и абитуриентов деятельностно-дедуктивного подхода, способствующего более прочному запоминанию материала, формированию «чистоты» навыков, экономии времени для качественного овладения программным материалом [15].

Владимир Григорьевич Гак (13.06.1924–24.06.2004), доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, выдающийся лингвист, автор более 350 работ по самым разным отраслям языкознания, человек широчайшей эрудиции. Родился в семье философа Григория Моисеевича Гака и педагога Эсфири Ефимовны Гак в городе Бежица Брянской области. Во время Великой Отечественной войны находился с матерью в эвакуации в Казани. В 1941–1942 гг. студент историко-филологического факультета Казанского университета. В 1942–1945 гг. призван в ряды военно-морского флота. После окончания Интендантского училища Военно-морского флота в Выборге воевал с фашистскими захватчиками в звании лейтенанта.

В 1949 г. окончил Московский военный институт иностранных языков и исторический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова (заочно). Уже в 1952 г. защитил кандидатскую, а в 1968 г. – докторскую диссертацию по теме «Проблемы лексико-грамматической организации предложений (на материале французского языка в сопоставлении с русским)» [11]. В.Г. Гак стал профессором кафедры романских языков филологического факультета МГПИ им. В.И. Ленина, а позже занял место заведующего кафедрой грамматики французского языка.

С 1966 г. В.Г. Гак является членом Парижского лингвистического общества. Для лингвистической концепции ученого характерна широкая многоаспектность, а именно: сочетание историко-лингвистического анализа с синхронным, анализа внутрилингвистических закономерностей функционирования языка с учетом экстралингвистических факторов. В основе концепции В.Г. Гака – принцип языка-речи: необходимо изучать не только язык, но и высказывание, или речевой акт, с учетом личности говорящего и адресата, фоновых знаний коммуникантов, цели сообщения и его коммуникативной организации.

В.Г. Гак не забывал уделять внимание и вариативности речевой номинации, то есть разнообразию наименований одного и того же объекта в тексте. Это важно не только для лингвистического развития будущего учителя французского языка, но также для успешного межкультурного взаимодействия, а значит – для реализации межкультурной коммуникации.

Велик вклад выдающегося отечественного лингвиста В.Г. Гака и в развитие переводоведения. Во многих его работах по общему языкознанию и теории французского языка перевод широко используется в качестве лингвистического источника. В.Г. Гаком были разработаны положения об уровнях эквивалентности и логическом исчислении трансформаций при переводе в области лексики и грамматики, что, несомненно, явилось весомым вкладом в теорию и практику перевода. В 1962 г. в соавторстве с Ю.И. Львиным у В.Г. Гака вышел учебник под названием «Курс перевода», выдержавший семь изданий [10]. В 2008 г. эта книга, представляющая собой систематизированный курс, построенный на материалах общественно-политического и страноведческого характера, был переименован в «Теорию и практику перевода: Французский язык» (в соавторстве с Б.Б. Григорьевым) [13]. Во введении изложены основные положения теории перевода, имеющие непосредственный выход в практику. В расширенных комментариях особое внимание уделено усилению переводческого, культурно-познавательного и страноведческого аспектов.

Значительное место отведено переводу лексических единиц и выражений, связанных с античной историей и мифологией, фразеологизмов и образных выражений, а также терминов, слов-реалий и безэквивалентной лексики. Не забыт и французский каламбур (игра слов), а также принципы его построения. Разработаны и введены новые типы упражнений.

В.Г. Гак – один из немногих, кто написал сразу несколько русско-французских словарей и несколько сопоставительно и типологически ориентированных грамматик. Первым из словарей был «Французско-русский фразеологический словарь: около 35000 фразеологических единиц» (под ред. Я.И. Рецкера), изданный в 1963 г. [26]. Особое место в истории российской лексикографии занимает «Новый Большой французско-русский фразеологический словарь» в соавторстве с Л.А. Мурадовой [21], над составлением которого более пятидесяти лет работал авторский коллектив в разном составе, но при неизменном участии и руководстве выдающегося ученого В.Г. Гака.

В.Г. Гак не мог обойти стороной и самый трудный аспект обучения французскому языку – орфографию, считая, что «причина трудности кроется в механическом подходе к изучению правописания, при котором обучение построено на запоминании отдельных орфографических фактов, а не на осознании тех закономерностей, которые могут быть выявлены в системе французского правописания» [14, с. 3]. Первые тиражи «Французской орфографии» вышли в издательстве «Учпедгиз» в 1956 и 1959 гг. и получили признание и высокую оценку преподавателей. Положительные отзывы были со стороны как советских, так и зарубежных рецензентов. В настоящее время преподавательский корпус нашей страны имеет на вооружении новое издание данной работы – «Французская орфография: Учебное пособие» (2006 г.) [14]. Оно в полноте отражает теорию В.Г. Гака, воплощающую системный синхронный подход к французской орфографии. Эта книга вызвала живой интерес у читателей и была переведена на французский. Она стала первой советской книгой о французском языке, переведенной и изданной во Франции.

В «Теоретической грамматике французского языка» [12] ученый осветил основные ее проблемы. Эта фундаментальная теоретическая грамматика французского языка фактически является первым опытом изложения всех проблем описательной грамматики одного языка с точки зрения единого продуманного теоретического подхода, который сам автор назвал «функциональным». В данной работе В.Г. Гак показал сочетание органической традиционности формы грамматики с новизной ее содержания.

Выдающийся ученый, подвижник науки, талантливый педагог, блестящий эрудит В.Г. Гак является Заслуженным деятелем науки Российской Федерации (Указ Президента РФ от 28.02.1997), награжден Орденом Отечественной войны и пятнадцатью медалями, Ломоносовской медалью МГУ за научные труды (1998 г.), Пушкинской медалью в ознаменование двухсотлетия со дня рождения поэта за работы в области теории перевода и лексикографии (1999 г.), является кавалером французского национального ордена «За заслуги» (Франция, *Chevalier de l'Ordre national du Mérite*, 1997 г.).

В.Г. Гак был классиком современной науки о языке, человеком, завоевавшим большой авторитет в нашей стране и за рубежом своими научными трудами, неутомимым стремлением вооружить молодое поколение ученых глубокими и прочными знаниями через издание фундаментальных трудов по основным проблемам романистики, французской орфографии, морфологии, синтаксиса и лексикологии французского языка, по переводоведению. Его наследие – это

монографии, словари, учебники и учебные пособия, статьи, а также курсы лекций, прочтенные во многих российских и зарубежных университетах: Франция (Париж, Гренобль, Экс, Страсбург, Тур, Бордо, Лилль, Ренн, Безансон и др.); Испания (Мадрид, Сантандер); Швейцария (Лозанна, Женева); Бельгия (Брюссель); Италия (Рим); Израиль (Тель-Авив); Канада (Квебек); Болгария (София); Венгрия (Будапешт, Дебрецен); Чехословакия (Банска-Быстрица); Югославия (Нови Сад); Финляндия (Хельсинки, Тампере).

В. Г. Гак – автор более 350 публикаций, многие из которых переводились и издавались в зарубежных странах: во Франции, Испании, Бельгии, Швейцарии, Нидерландах, Германии, Нидерландах... И это еще не полный список – так велико было признание нашего ученого за рубежом!

Нельзя не согласиться с мнением доктора филологических наук, профессора В. М. Лейчика (1928–2013), что вся научная деятельность В. Г. Гака проникнута духом диалектики, причем это не иллюстрация к упрощающей реальности закону единства и борьбы противоположностей, а глубокое проникновение в суть явлений устойчивости и подвижности, стабильности и изменчивости (развития), инвариантности и вариатности, или, говоря словами самого В. Г. Гака, «симметрии» и «асимметрии» языкового знака [27, с. 114].

В качестве итога хотелось бы привести высказывание доктора филологических наук, профессора В. Д. Девкина (1925–2011): «Разумность и трезвость теоретической позиции в калейдоскопе лингвистических идей – это несомненное достижение В. Г. Гака. Он сумел не поддаться модным, рекламно-броским веяниям и остаться верным здравомыслящему началу, можно сказать, *классическому* направлению, за что мы ему бесконечно благодарны» [27, с. 12].

Людмила Георгиевна Веденина, доктор филологических наук, профессор. Родилась 01.03.1932 г. в Ростове-на-Дону. В 1955 г. окончила филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова. Память об учителях – М. С. Гурычевой, Р. А. Будагове и известном французском ученом А. Мартине, стоявшем у истоков функционального направления в европейской науке о языке, – сопровождает ее на протяжении всей жизни. Л. Г. Веденина – автор фундаментальных трудов по Франции, французскому языку, диалогу французской и русской лингвокультур, Почетный профессор МГИМО с 1961 г. Является одним из основателей отечественного лингвострановедения.

Вся научная и педагогическая деятельность Л. Г. Ведениной связана с кафедрой французского языка № 1 МГИМО (У) МИД России, где она ведет курс «Лингвострановедение Франции». Обращение к проблеме соизучения языка и культуры не случайно. Именно благодаря языку выявляются и познаются национальная психология, душа народа, его характер, традиции, нравы, обычаи. Без знания языка невозможно вхождение в пространство культуры, постижение ее идеалов и ценностей.

Основными направлениями научных изысканий Л. Г. Ведениной являются:

- изучение синтаксиса французского языка (кандидатская диссертация «Функциональные особенности номинальных предложений современного французского языка», 1963 г.) [9];
- исследование графической формы языкового знака (монография «Пунктуация французского языка», 1975 г.) [6];
- лингвострановедение, направленное на взаимопонимание лингвокультур в нашем непростом и многообразном современном мире, ориентацию

на взаимодействие, взаимопонимание, культурное сотрудничество и конструктивный диалог [7], [8], [25].

В 1988 г. в издательстве «Просвещение» вышло пособие Л.Г. Ведениной для учителей «Особенности французского языка» [5], в котором иностранный язык рассмотрен через призму его употребления в социуме. Автор использует контрастивный/сопоставительный подход, чтобы обозначить типичные трудности, а также моменты, которые в процессе обучения французскому языку нуждаются в более пристальном внимании. Стоит отметить нетипичный способ подачи материала, изложение которого является многослойным: каждая глава начинается с эпиграфа, отражающего проблему, сформулированную в заглавии, а заканчивается вопросами; причем в колонке слева систематизируются полученные знания, а справа дается дополнительная информация, обогащающая эрудицию читателя. В конце пособия даны ключи для самоконтроля и ссылки на библиографические источники для поиска дополнительной информации по изучаемой проблеме.

Особого внимания заслуживает лингвострановедческий словарь «Франция» [25], содержащий 7000 французских слов и словосочетаний, обозначающих понятия, связанные с особенностями общественной, политической, экономической и культурной жизни Франции, а также реалии, относящиеся к повседневной жизни французов и сведения о русско-французских связях. Несомненно, труд этот титанический, а главное – необходимый и полезный для преподавателей, студентов, а также деловых людей, которые могут использовать полученную информацию в своей профессиональной деятельности.

Характерной особенностью научных работ Л.Г. Ведениной является доказательность, отсутствие всякого рода умозрительных заключений. В.Г. Веденина является автором более 200 научных работ (11 из которых изданы во Франции), членом Парижского лингвистического общества, Ассоциации преподавателей французского языка в России и Международного общества функциональной лингвистики. Заслуги Л.Г. Ведениной получили высокую оценку как в нашей стране, так и во Франции: за вклад в теоретическую разработку и преподавание лингвострановедения она была удостоена Государственной премии Правительства Российской Федерации (2002 г.) и звания кавалера ордена «Пальмовая ветвь» Французской Республики.

Необходимо отметить, что весь жизненный путь, трудовая и научная деятельность Л.Г. Ведениной связаны с МГИМО. Она внесла существенный, весомый вклад в подготовку целого ряда поколений профессионалов-международников. К юбилею Л.Г. Ведениной была издана книга «Языки и культуры» (2013 г.) [28], включающая статьи по общему языкознанию, лингвокультурологии, лингвострановедению, психолингвистике, переводоведению, искусствоведению и лингводидактике, в фокусе внимания которых – проблемы изучения языков и культур.

Примечателен тот факт, что в 2020 г. вышла в свет еще одна книга Л.Г. Ведениной – «Французский язык: структура, функционирование, культурно-носный смысл» [8]. Эта работа посвящена описанию проблем французского языка, которые не нашли отражения в исследованиях его структуры и функционирования в трудах отечественных и европейских языковедов. Таковыми на сегодня являются: описание особенностей графического кода языка; теория пунктуации; анализ номинативных синтаксических моделей как способ категоризации явлений действительности, доминирующий в ментальности

носителей французской культуры; методика изучения речевых явлений с учетом вариативной природы их коммуникативной нагрузки; системное представление взаимодействия французской и русской лингвокультур (XI–XXI вв.). О многовековом опыте межкультурного диалога между Францией и Россией говорит тот факт, что отношения этих лингвокультур уходят корнями в далекий XI в. Вместе с тем, именно сегодня, в силу известной геополитической ситуации, отношения России и Франции стали «прохладными», что, безусловно, сказывается на восприятии французами образа нашей страны. В связи с этим работа Л.Г. Ведениной является актуальной, помогающей адекватно воспринимать партнера по межкультурной коммуникации, выстраивать с ним отношения: политические, экономические, культурные. Несомненно, эта книга заинтересует не только студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей французского языка, но и прогрессивно настроенную молодежь, расширяющую свой кругозор.

По меткому и доброжелательному определению профессора Е.И. Пассова (1930–2019), *«la plus Française de tous les Russes»* Л.Г. Веденина в этом году отметила свой очередной юбилей. Хочется пожелать ей сил, здоровья, гениальных идей и творческих успехов в написании новых работ для нас, рядовых учителей французского языка.

Мы не случайно взяли в качестве эпиграфа высказывание Александра Ивановича Герцена (1812–1870) – русского философа, педагога, писателя. Наука действительно требует всего человека без остатка. Именно такими были и остаются представленные в этой статье ученые-лингвисты, ученые-методисты, переводчики, оставившие глубокий след в науке и подарившие нам свои труды: монографии, словари, учебники, учебные пособия и статьи.



Литература

1. Андреевская-Левенстерн Л. С. Методика преподавания французского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Андреевская-Левенстерн Л. С. Предупреждение ошибок в речи учащихся на уроке французского языка: пособие для учителей фр. яз. / Л. С. Андреевская-Левенстерн, Т. С. Пурвина. – М.: Просвещение, 1972. – 79 с.
3. Андреевская-Левенстерн Л. С. Словарь-минимум по французскому языку: для средней школы: пособие для учителей / Л. С. Андреевская-Левенстерн, О. М. Карлович. – М.: Учпедгиз, 1955. – 54 с.
4. Андреевская-Левенстерн Л. С. Pour mieux savoir le français: пособие по фр. яз. для учащихся ст. классов / Л. С. Андреевская-Левенстерн, Н. В. Елухина. – М.: Просвещение, 1966. – 231 с.
5. Веденина Л. Г. Особенности французского языка: пособие для учителя – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
6. Веденина Л. Г. Пунктуация французского языка: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. школа, 1975. – 168 с.
7. Веденина Л. Г. Франция и Россия: диалог двух культур: учеб. пособие по лингвострановедению. – М.: Интердиалект+, 2000. – 304 с.
8. Веденина Л. Г. Французский язык: структура, функционирование, культурноносный смысл. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2020. – 456 с.
9. Веденина Л. Г. Функциональные особенности номинальных предложений современного французского языка: дис.... канд. филол. наук: 10.00.00. – М., 1963. – 333 с.
10. Гак В. Г. Курс перевода: Фр. яз.: Обществ.-полит. лексика / В. Г. Гак, Ю. И. Львин. – 2-е изд., перераб. – М.: Междунар. отношения, 1970. – 400 с.
11. Гак В. Г. Проблемы лексико-грамматической организации предложения: (на материале фр. яз. в сопоставлении с рус.): автореф. дис.... д-ра филол. наук. (664). – М., 1968. – 55 с.

12. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. – М.: Высш. шк., 1986. – 312 с.
13. Гак В.Г. Теория и практика перевода: Французский язык / В.Г. Гак, Б.Б. Григорьев. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 469 с.
14. Гак В.Г. Французская орфография: учеб. пособие. – М.: КомКнига, 2006. – 240 с.
15. Жаркова Т.И. Развитие навыков устной речи старшеклассников и абитуриентов (на материале французского языка): дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2000. – 131 с.
16. Жаркова Т.И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т.И. Жаркова, Г.В. Сороковых. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 320 с.
17. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком. – М.: «Готика», 1999. – 176 с.
18. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? // Иностр. языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 2–5, 36.
19. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения переводу на слух в курсе военного перевода: на материале фр. яз.: автор. дис.... канд. пед. наук. – М., 1956. – 17 с.
20. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
21. Новый Большой французско-русский фразеологический словарь / В.Г. Гак, Л.А. Мурадова и др. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2006. – 1624 с.
22. Оберемко О.Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в 5–7 классах средней школы: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1989. – 246 с.
23. Сороковых Г.В. Субъектно-деятельностный подход к личностно-профессиональному развитию студентов // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 62–68.
24. Стилистические аспекты перевода: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / О.А. Сулейманова, Н.Н. Беклемешева, К.С. Карданова [и др.]. – М.: Академия, 2010. – 176 с.
25. Франция. Лингвострановедческий словарь. 7000 единиц / под ред. Л.Г. Ведениной. – М.: Интердиалект+ / АМТ, 1997. – 1040 с.
26. Французско-русский фразеологический словарь: около 35000 фразеологических единиц / сост. В.Г. Гак, И.А. Кумина, И.П. Лалаев [и др.]; под ред. Я.И. Рецкера. – М.: Гос. изд-во иностр-х и нац-х словарей, 1963. – 1111 с.
27. Язык и действительность: сборник научных трудов памяти В.Г. Гака. – М.: Ленанд, 2007. – 640 с.
28. Языки и культуры. К юбилею Людмилы Георгиевны Ведениной / сост. Г.И. Гладков, М.К. Огородов, И.Н. Цыбова, Е.Ю. Стрельцова. – М.: Изд-во «МГИМО-Университет», 2013. – 274 с.

Жаркова Татьяна Ивановна, канд. пед. наук, доцент лингводидактики, доцент кафедры лингвистики и перевода, Южно-Уральский технологический университет, г. Челябинск.

E-mail: taniafrance@mail.ru

Сороковых Галина Викторовна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет.

E-mail: sorokovykh@mail.ru



**Сведения
об авторах**

ИЗ АРХИВА ИЯШ 1935 года: В. Д. АРАКИН «ЛИНГАФОН И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ»

Знание иностранных языков у нас в настоящий момент является необходимым для всякого специалиста, для всякого рабочего, для всякого культурного человека. Без знакомства с иностранной технической и специфической литературой не может работать инженер, агроном, врач и т.д., — никто из работающих и участвующих в деле строительства социализма в нашей стране. Иностранные языки изучаются в наших школах, вузах и втузах различными методами и приемами, с различными конечными целевыми установками и результатами.

Но при всем этом не используется одна большая возможность, могущая облегчить работу как изучающему язык, так и преподающему его.

Этой возможностью является лингафон.

Прежде всего необходимо отметить ту основную особенность лингафона, что он дает возможность без конца повторять один и тот же учебный материал, несколько не меняя ни темпа, ни тембра, ни каких-либо других элементов, составляющих нашу речь. Таким образом, учащимся обеспечивается возможность повторения, что, как известно, является одним из основных положений при изучении иностранного языка.

Всем преподавателям известен факт, что изучающие иностранный язык обычно с трудом овладевают способностью понимать чужую речь и в особенности речь быструю, такую, как она звучит в повседневной жизни.

Происходит это оттого, что учащийся обычно не имеет возможности слышать иностранный язык в достаточной мере, не имеет возможности приучить свое ухо к быстрому восприятию и ассоциированию звуков и слов иностранного языка со значением.

Бывают часто и такие случаи, что учащийся как будто хорошо начинает понимать своего преподавателя, но как только ему приходится вступить в разговор с каким-нибудь другим лицом, он перестает его понимать. Помимо недостаточно развитого слухового восприятия вообще тут еще примешиваются индивидуальные особенности говорящего, его манера артикулировать звуки, сила ударения, ритм речи и др. Ко всему этому учащийся не мог привыкнуть, не мог развить в себе способности схватывать речь в целом, не обращая внимания на частности, так как он слышал лишь своего преподавателя, который к нему до некоторой степени приспособлялся. Этот существенный пробел может восполнить лингафон.

В настоящее время, когда языки введены в среднюю школу, где им отводится значительное количество часов, где на преподавателя возлагается большая

задача научить учащегося активно пользоваться изучаемым языком, т.е. уметь и понимать чужую речь, лингафон может оказать незаменимую услугу.

При помощи лингафона преподаватель может передать учащимся сведения по фонетике языка, причем они имеют возможность слышать несколько типов произношения: произношение преподавателя, произношение лиц, наговоривших пластинку, причем желательно, чтобы их всегда было несколько. Таким образом, учащийся уже с самого начала приучается улавливать индивидуальные оттенки произношения звуков, его ухо приучается к тончайшим нюансам живой речи, и тем самым у учащегося развивается слух. При помощи лингафона преподаватель может с большим успехом преподавать произношение данного языка.

Нисколько не отрицая необходимости физиологически обосновывать тот или иной звук, необходимо все-таки признать большую роль подражания, в особенности в дошкольном и школьном возрастах, при изучении звуков иностранного языка. Поэтому здесь необходимо рассчитывать также и на эту способность школьника, который охотнее будет подражать тому, что ему больше понравится или вызовет его удивление.

В этом отношении лингафон, дающий возможность выбрать из двух или более разновидностей одного и того же звука, произнесенного разными лицами, должен весьма сильно стимулировать учащегося к подражанию и тем самым к дальнейшему овладению произношением.

Помимо произношения огромную роль в изучении языка, и тем более в понимании живой речи, играет интонация. Всем известны факты, что даже при вполне правильном произношении и построении фраз — именно по интонации можно легко узнать иностранца.

Интонация — это мелодия языка. Усваивается она в школьных условиях обычно с большим трудом и необычайно быстро забывается. Как всякая мелодия легче усваивается со слуха, чем с нот, интонация также может быть усвоена лишь при помощи живого общения говорящего со слушающим. Есть, правда, различные способы фиксации на бумаге путем кривых, точек и др., но мне кажется, что эти способы носят скорее теоретический характер и могут быть пригодны и успешно использованы лишь специалистами-фонетистами. Практически же, особенно в школьном преподавании, эти способы могут иметь только некоторое значение для изучения интонации. Таким образом, единственным способом изучения интонации в средней школе должна явиться живая речь. Игнорировать интонацию, считать, что изучение интонации в средней школе излишне, — вряд ли возможно. Ведь интонация является часто ключом к пониманию наших настроений, переживаний и др. Одна и та же фраза, содержащая те же самые слова, получает подчас совершенно противоположное значение в зависимости от характера интонации. Достаточно указать, что по-русски вопрос очень часто выражается утвердительной фразой с вопросительной интонацией. Сравните следующие фразы, произнеся их вслух:

«Вы вчера были на демонстрации» (утвердит.).

«Вы вчера были на демонстрации?» (вопросит.)

В изучении интонации мощным средством является лингафон. Пластинки, наговоренные высококвалифицированными специалистами языка, дают яркую картину интонации изучаемого языка. Эта интонация, повторяемая несколько

раз, при последующем использовании пластинок, врезается в слуховую память учащихся и тем самым становится их неотъемлемым достоянием. Только при помощи лингафона можно добиться овладения учащимися этим тонким оттенком человеческой речи. Может быть задан вопрос: а почему же живой преподаватель не может научить интонации с таким же успехом, а, может быть, даже большим, чем лингафон?

Ответ на подобный вопрос явствует из самой сути лингафона. Лингафон, как было указано выше, — машина, способная повторять данную пластинку бесчисленное количество раз, не меняя ни интонации, ни темпа, ни лексики, не поддаваясь влиянию интонации родного языка. Преподаватель же, как бы высококвалифицирован он ни был, все же не может, чисто физически, повторять тот же текст несколько дней с той же самой точностью, как это делает лингафон. Всегда могут быть легкие, а иногда и существенные изменения в его речи, что уже может оказать влияние на усвоение интонации. Наконец, преподаватель может не всегда быть свободен от влияния интонации родного языка.

Ритм, играющий, пожалуй, не менее существенную роль в языке, также может быть прекрасно усвоен при помощи лингафона благодаря той точности, с которой его повторяют и воспроизводят поставленные пластинки.

Лексика, идиоматика и фразеология языка являются самым существенным и крупным составным элементом в процессе изучения языка. Все преподаватели языков знают, как учащиеся жалуются на то, что слова трудно запоминаются, что идиоматические выражения, хотя и известны, но применять их в разговоре трудно, и целый ряд других жалоб и затруднений. Здесь лингафон может оказать не меньшую услугу, чем при изучении произношения или интонации. Действительно, наши учащиеся обычно обращают весьма большое внимание на усвоение отдельных слов и часто мало или совершенно не занимаются усвоением фразы в целом. К этому, конечно, у них и нет достаточного стимула. Преподаватель, даже если он и работает с максимальной активизацией материала, все-таки основное время уделяет вопросам, чтению материала, грамматике; но учащиеся редко слышат диалогическую форму речи, т.е. когда двое хорошо знающих язык разговаривают между собой, а они являются лишь пассивными слушателями. Между тем этот момент при активном изучении языка является очень существенным, но, к сожалению, обычно отсутствует в наших школах. Лингафон может восполнить этот существенный пробел с тем большим успехом, что можно создать пластинки, передающие разговор двух, трех лиц. Учащиеся с интересом будут следить за ходом речи, и новые слова, которые, конечно, преподаватель должен им объяснить, внедрятся в память учащегося, но уже не как отдельные слова, а как слова в осмысленном контексте, слова логически, а иногда и грамматически связанные со всеми остальными членами предложения. Возможность внедрения новых слов и выражений тем более возможна, что учащийся может слышать повторение разговора бесчисленное количество раз.

В более продвинутых классах лингафон может явиться и большой помощью в усвоении различных произведений художественной литературы, в овладении стилем того или иного произведения или писателя.

Даже в такой теоретической, казалось бы, области, как грамматика иностранного языка, лингафон может быть очень полезен.

Грамматика — это теоретическое обобщение тех фактов и явлений, которые имеют место в живом языке. Вряд ли найдется теперь много преподавателей,

которые бы начинали преподавание элементов грамматики с теории, а не с практики. Современная методика считает более плодотворным и рациональным делать грамматические обобщения и заключения лишь по усвоении учащимися определенных типовых конструкций, из которых теоретические выводы напрашиваются сами собой и делаются самими учащимися. При такой установке нет ничего легче, как создать ряд пластинок, содержащих такие фразы, которые могли бы наводить учащегося на соответствующие выводы по грамматике. Например, вопросительная и отрицательная формы английского глагола при теоретическом их преподавании являются подчас непреодолимыми для учащегося. Если же они будут усвоены практически в целой фразе, они становятся достоянием учащегося, который их употребляет правильно, часто не задумываясь об их теоретической сущности. Здесь лингафон, помимо частого повторения одной и той же фразы, передает также и соответствующую интонацию, что, несомненно, в значительной мере способствует усвоению оборота.

Итак, лингафон является мощным орудием для преподавания и изучения иностранного языка, так как он способствует развитию слуха учащегося и развитию и укреплению его произносительных, интонационных и речевых навыков, практическому усвоению грамматических форм, тем самым способствуя активному овладению иностранным языком.

Уменьшается ли роль преподавателя при введении лингафона, и может ли лингафон всецело заменить преподавателя?

На этот вопрос необходимо ответить отрицательно. Конечно, лингафон, как бы он ни был совершенен, никогда всецело заменить преподавателя не сможет, и роль преподавателя при его использовании несколько не уменьшается. Наоборот, вместо живого механизма, повторяющего бесчисленное количество раз одну и ту же фразу, преподаватель становится руководителем очень сложного процесса, которым он сам управляет и который он регулирует по своему усмотрению. Ведь лингафон является лишь средством пассивного воздействия на учащегося. Учащийся, слушая лингафон, воспринимает лишь определенные явления. Кто же, как не преподаватель, будет проверять усвоение, кто будет вызывать учащегося на активное использование приобретенного им материала, и, самое главное, кто, как не преподаватель, будет организовывать весь процесс обучения иностранному языку.

Несмотря на многие положительные стороны лингафона, необходимо тут же указать на ряд сторон технического характера, которые необходимо стремиться исправить. Я хочу указать на недостаточно хорошее воспроизведение лингафоном свистящих звуков [z, s, ʃ, θ], которые иногда или совершенно деформируются или же просто утрачиваются.

Далее необходимо указать на тот факт, что многие лингафоны не имеют регуляторов скорости, вследствие чего пластинка не может быть пущена медленным темпом, что, несомненно, необходимо при первоначальном ознакомлении с ней учащегося. Многие пластинки заграничного производства, предназначенные для элементарного обучения, содержат ряд слов и конструкций, которые трудно усваиваются учащимся на данной стадии языка. Все эти недостатки необходимо устранить, и тогда лингафон будет вполне оправдывать свое назначение.

Что касается методики работы с лингафоном, то, мне кажется, здесь трудно рекомендовать каков-либо определенный метод. Каждый преподаватель, стоящий на уровне современных методических взглядов, сам умеет решить,

как ему поступить в данном конкретном случае. Однако мне казалось бы необходимым сделать следующие замечания.

Всякий новый текст, который преподаватель собирается дать учащимся, должен быть записан и размножен, но он должен находиться на руках у преподавателя. Было бы очень желательно и полезно, чтобы лингафонный текст был согласован с цветными картинками, висящими в классе и изображающими ту обстановку, в которой происходит действие, передаваемое лингафоном. На картине должны быть изображены различные предметы, люди и различные действия, производимые этими людьми.

Итак, преподаватель ставит пластинку, а сам становится у картинки. По мере того как упоминается то или иное понятие или действие, преподаватель указывает учащимся на картинку, и таким образом происходит понимание текста учащимися без помощи русского языка. Учащиеся слушают такие тексты обычно с большим вниманием. Пластинка повторяется раз 5–10, после чего учащиеся обычно в основном текст усвоили.

Возможен и другой вариант: прежде чем поставить пластинку, преподаватель прорабатывает устным путем текст, воспроизведенный на пластинке, прибегая, как обычно, к вопросу-ответной форме упражнений. После этого он ставит пластинку и ведет работу, как указано выше.

Затем преподаватель раздает размноженный на бумаге текст и предлагает учащимся следить за лингафоном по тексту. Этим достигается увязка слухового образа слова со зрительным. Мне кажется более целесообразным, если текст будет дан в традиционной орфографии, а не в фонетической транскрипции. Учащийся, усвоивший фонетическую сторону слова, легко усвоит и его графическую сторону, что облегчит ему в дальнейшем узнавать это слово в незнакомом тексте. Если же дать учащемуся текст в фонетической транскрипции, то у него могут получиться неправильные графические навыки и представления. Если написание сильно расходится с произношением слова, полезно тут же, в виде напоминания, дать транскрипцию слова в квадратных скобках. После прослушания учащимися текста с соответствующим наблюдением его графика по размноженным экземплярам, преподаватель предлагает самим учащимся прочесть текст и затем в виде письменного упражнения списать текст, выделить слова, имеющие трудное или особое написание, и т.д.

На следующих уроках текст повторяется на лингафоне так же, как было описано, пока он не будет вполне усвоен учащимися. Было бы желательно, чтобы текст был заучен учащимися наизусть. Но это должно быть достигнуто не путем специального заучивания наизусть, а путем постепенного внедрения текста в память учащегося, путем многократного повторения текста на нескольких уроках.

В заключение позволю себе высказать пожелание, чтобы наши преподаватели иностранных языков подошли вплотную к вопросу об использовании лингафона в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе, чтобы методика этого вопроса подверглась разработке и уточнению и чтобы наши школы ввели у себя лингафон в качестве необходимого дополнительного средства при обучении иностранным языкам.

Было бы крайне желательно, чтобы наша лингафонная промышленность увеличила число производимых лингафонов, сделав их более доступными

для школ. Необходимо также озаботиться созданием такого комплекта пластинок элементарного курса языка (английского, немецкого, французского), который был бы увязан со стенными картинками, был бы по содержанию своему актуален и интересен и мог бы обеспечить активное овладение языками нашему подрастающему поколению.

В. Д. Аракин

(Опубликовано в Вып. 3, 1935 г.)

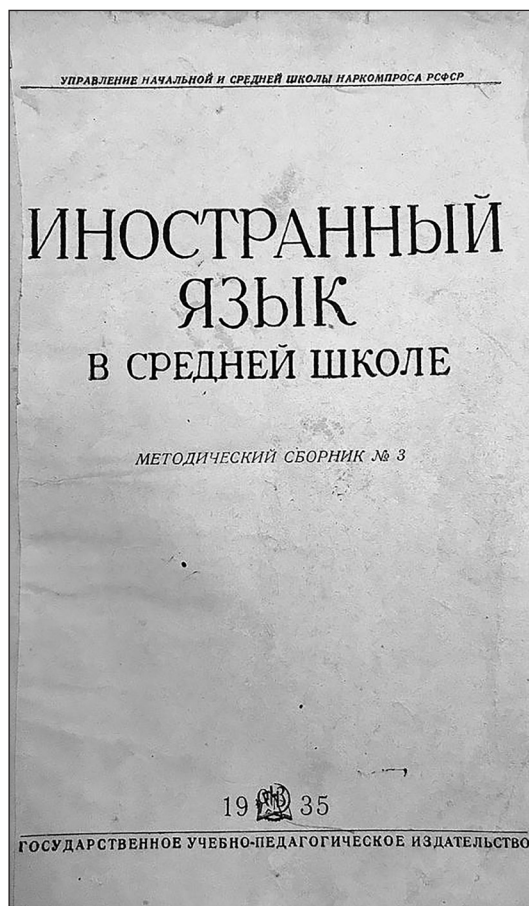
СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

Статья Владимира Дмитриевича Аракина «Лингафон и его применение в средней школе» была напечатана в методическом сборнике «Иностранный язык в средней школе» №3 за 1935 год. Если вы уже прочитали статью, то непременно согласитесь со злободневностью ее звучания. Стоит только заменить слово «пластинка» на слова «компьютерная лаборатория», «компьютерный класс» или просто «запись», но проблема останется в той же степени актуальной, что и в 1935 году.

Как помочь студенту, который занимается изучением иностранного языка, овладеть им более качественно и совершенствовать свою устную речь? Как обеспечить развитие фонематического слуха? В какой степени конкуренции находятся машина и преподаватель? Владимир Дмитриевич четко описал все возможные преимущества использования лингафона, правда, тогда речь шла об использовании пластинок с ограниченной функцией регулирования скорости аудиозаписи. Это было, пожалуй, единственным сожалением ученого! Он ратовал за то, чтобы в Советской стране подобные лингафоны выпускались в как можно большем количестве.

Интересно заметить, что роль преподавателя подчеркнута в этой статье троекратно. Владимир Дмитриевич видел учителя в первую очередь как фасилитатора процесса обучения, мотивирующего на активное овладение иностранным языком, и говорил о большой ответственности преподавателя как организатора всей работы учащихся и ее разнообразия в классе.

Взгляд на использование лингафона как необходимого дополнительного средства обучения представляется весьма разумным и актуальным. Но насколько оно доступно в наших школах и вузах? Насколько усовершенствована методика его использования по сравнению с 1935 годом? Предлагаю обсудить эти вопросы на одном из круглых столов выпуска ИЯШ 2023 года.



Главный редактор ИЯШ
И. П. Твердохлебова

ПОЗИТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ГУМАНИТАРНЫЙ ИМПЕРАТИВ ИЛИ МАНИПУЛЯТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ?



Аннотация

В статье рассматривается лингвокультурный феномен позитивной коммуникации как парадигмы интракультурного и межкультурного взаимодействия. Он анализируется в разных контекстах языкового ландшафта как семиотических пространствах. Посредством опроса (через анкетирование) было выявлено отношение студентов, изучающих теорию и практику межкультурной коммуникации, к позитивной коммуникации как модели взаимодействия в обществе. Одной из целей опроса было определить, как молодые люди возрастной группы 19–25 лет из разных лингвокультур концептуализируют позитивную коммуникацию: как общечеловеческую ценность и универсальную гуманитарную перспективу или как манипулятивную стратегию и признак коммерциализации отношений.



Abstract

POSITIVE COMMUNICATION: A HUMANITARIAN IMPERATIVE OR A MANIPULATIVE STRATEGY

The article explores the linguacultural phenomenon of positive communication as a paradigm of intracultural and intercultural interaction. Positive communication is analyzed in different contexts of linguistic landscape as semiotic spaces. By means of a survey (through a questionnaire) the attitude of students studying the theory and practice of intercultural communication to positive communication as a model of interaction in society is revealed. One of the objectives of the survey was to find out how young people aged 19–25 from different linguacultures conceptualize positive communication: as a human value and universal humanitarian perspective or as a manipulative strategy and a sign of commercialization of relations.



Ключевые слова

позитивная коммуникация, интракультурное и межкультурное взаимодействие, языковой ландшафт, коммуникация вещей, эмоциональный интеллект



Keywords

positive communication, intracultural and intercultural interaction, linguistic landscape, communication of things, emotional intelligence

Анализируя проблематику современных публикаций и дискурсов, можно прийти к заключению, что идея позитивной коммуникации овладевает умами теоретиков и практиков, исследователей проблем коммуникативистики, интеракционной социолингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии, межкультурного взаимодействия, а также маркетологов и управленцев. При том, что мотивы обращения к принципам позитивной коммуникации различны у разных групп коммуникантов, будь то регулирование отношений в социуме,

рыночная маркетинговая (манипулятивная) стратегия или (само)развитие индивида как компетентной коммуникативной личности, идеи позитивной коммуникации видятся универсально востребованными как ценностные ориентиры поведения в обществе. Иными словами, позитивная коммуникация сегодня осмысливается как личностно и профессионально значимое качество индивида.

Универсальность позитивной коммуникации как интеракционной парадигмы общения любого типа объясняется прототипической природой человека с его сущностным стремлением к общечеловеческим ценностям. Коммуникация – важнейшая характеристика человека; с ее помощью конструируются смыслы, транслируются ценности, формируются отношения. В своей книге «Искусство позитивной коммуникации» Дж. Миривел цитирует слова духовного учителя Индии Джидду Кришнамурти: «Жизнь – это отношения. Жить – это быть в отношениях» [10, с. 2]. Еще одна цитата из той же работы Дж. Миривела принадлежит перу американского психолога Михая Чиксентмихайи: «Основная функция общения – не в том, чтобы чего-то добиться, а в том, чтобы улучшить качество опыта» [10, с. 16]. Оба высказывания – не только мудрые изречения, но и ориентиры в пространстве коммуникации с ее смыслами и ценностями.

Термины, включающие в качестве одного из компонентов слово «позитив», сегодня воспринимаются как уже вошедшие в повседневную коммуникативную практику: «позитивный настрой», «позитивный человек», «позитивный опыт», «бодипозитив», «позитивная психология». Однако насколько данные понятия когнитивно и коммуникативно близки? Какие коды скрываются за концептом «позитив»? Какие контексты и смыслы он подразумевает? Насколько широко пространство «позитивной коммуникации»?

В этой связи достаточно любопытно отметить, что большинство исследователей межкультурной коммуникации традиционно ставили целью выявление и рассмотрение препятствий, трений, вызовов, сбоев, барьеров, столкновений, конфликтов культур, а не позитивных сторон общения людей, на что обращает внимание и Дж. Миривел: «Исторически сферы межличностной коммуникации и социолингвистической интеракции фокусируются на темных сторонах коммуникации, ее проблемной и противоречивой природе» [10, с. 3], – указывая, что ученые более ориентированы на изучение признаков и черт негативной, нежели позитивной коммуникации.

Отмечая тот факт, что негатив в отношениях людей и целых групп в последние годы только возрастает, и объясняя этим исследовательский интерес к рассматриваемому концепту, О.А. Леонтович в коллективной монографии «Позитивная коммуникация» дает данному феномену следующее определение: это – «взаимодействие, основанное на положительных эмоциях, направленное на взаимопонимание и приносящее удовлетворение всем участникам» [3, с. 290]. При этом позитивная коммуникация – это теоретическая перспектива, изучающая взаимодействие как столкновение позитивных или негативных намерений коммуникантов, а также рассматривающая причинно-следственные связи между этими намерениями и результатами. В качестве конститутивных признаков позитивной коммуникации О.А. Леонтович называет коммуникативную инициативу, вовлеченность в коммуникацию, адаптацию к собеседнику, социальную поддержку, конгруэнтность [3, с. 20–22].

Дж. Миривел в вышеупомянутой работе определяет позитивную коммуникацию как «любое вербальное и невербальное поведение, позитивно функционирующее в ходе человеческой интеракции». И далее: «Позитивная

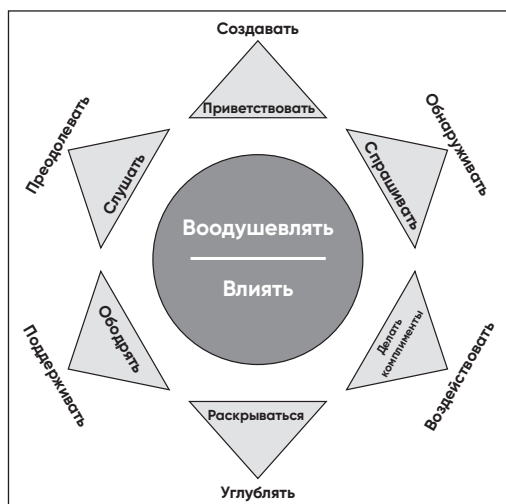


Рис. 1
Модель
позитивной
коммуникации
по Дж. Миривелу
[10, с. 8]

коммуникация отражает наш потенциал: на что мы способны. Она включает все типы поведения, которые отражают лучшее в нас, которые продуцируют личное и относительное счастье и удовлетворение, а также те, что заставляют нас ориентироваться на других и действовать этически корректно» [10, с. 7]. Дж. Миривел представляет модель, включающую шесть ключевых поведенческих конструктов позитивной коммуникации как типов поведения (см. рис. 1) – это такие действия, как: 1) приветствовать (с фатической целью установления контакта); 2) спрашивать (с целью выявления неизвестной информации); 3) делать комплименты (с целью воздействия на эго собеседника); 4) раскрываться (с целью установления доверия и углубления отношений); 5) ободрять (с целью поддержки собеседника); 6) слушать (с целью преодоления возможных различий и разногласий). Данные конструкты способствуют реализации главной бинарной цели

позитивной коммуникации, состоящей в том, чтобы, с одной стороны, воодушевлять собеседника, а с другой – влиять на него [10, с. 8–9].

Очевидно, что в интерпретации позитивной коммуникации как лингвокультурного кода следует исходить из того, что коммуникация – это процесс творения смыслов и ценностный ресурс, ее цель – в достижении взаимопонимания, а адекватность и эффективность коммуникации во многом зависят от контекста (подробнее об иностранном языке как инструменте межкультурной коммуникации см., например, [4]). Контекст – это информационное пространство, обеспечивающее континуум кодирования и декодирования смыслов и помогающее коммуникантам концептуализировать, конструировать и реконструировать социальную реальность.

При этом позитивная коммуникация как парадигма взаимодействия является противоречивым феноменом с точки зрения как теории, так и практики. С одной стороны, она может осмысливаться как ценный гуманитарный ресурс, провоцирующий позитивность мышления, намерений, действий, ожиданий и результатов. С другой стороны, позитивная коммуникация может вызывать недоверие и критику оппонентов, которые видят в ней манипулятивную стратегию, ориентированную на конкретных людей или группы, для достижения корыстных целей, а значит – являющуюся признаком коммерциализации отношений. В условиях рыночной экономики у коммуникантов формируется ощущение, что инструменты позитивизации и негативизации используются как способы манипуляции их сознанием, мышлением, ценностным отношением, а значит, коммуникативным поведением, ибо ценностные ориентиры – это дорожная карта поступков.

Ожидается, что позитивная коммуникация как конвенция общения в современном обществе должна быть и будет созидающей; генерирующей чувство принятия; демонстрирующей признание и согласие; оптимистичной; результативной; способствующей прогрессу как движению к лучшему, к диалогу; поддерживающей и мотивирующей; окрашенной и заряженной добрыми эмоциями, проявляющимися как сигналы доброжелательных намерений и действий. Исходя из комплексного осмысления феномена позитивной коммуникации, следует признать, что на практике она служит и стратегией, и принципом, и контекстом, и основополагающей целью общения.

Невозможно не отметить отдельно, что позитивность или негативность коммуникации как конвенциональной нормы общения зависит от «природы культуры» *per se*. Культуры оптимизма и культуры пессимизма следует рассматривать как принципиально значимые для понимания ценностей общения с позиции позитивности и негативности. Оптимизм и пессимизм представлены О.А. Леонтович как параметрическая модель психологической идентичности при сопоставлении разных национальных культур [2, с. 191–192]. В одних культурах – например, в США, – оптимизм видится как поддерживаемая в обществе норма социального взаимодействия. В других – например, в России, – традиционно сохраняется пессимизм как коммуникативная норма; поддерживается культурно-историческая традиция романтизации тоски, печали, грусти, страдания [2, с. 191–192]. Состояние счастья у представителей одних культур воспринимается как жизненный императив, демонстрация позитива – как поведенческая норма, оптимизм – как коммуникативная стратегия. У других манифестация позитива в общении – как необоснованное, неразумное, даже глупое, а также неискреннее, фальшивое проявление радости и удовольствия. Однако следует отметить, что в коммуникации более молодых поколений позитив проявляется все чаще и в более широком спектре ситуаций и дискурсов. По нашей оценке, в этом отражается, во-первых, влияние глобальных тенденций открытости общения, во-вторых – образцов массовой культуры, в-третьих – рыночных стимулов маркетинговой коммуникации.

Культурно-историческая романтизация грусти, печали, страдания в русской лингвокультуре, отраженная в текстах, тезаурусах, концептуариях и корпусах, фактически означает чужеродность и «ненашесть» позитивного общения. Улыбка в русскоязычной коммуникации всегда обоснована, опредмечена, определена обстоятельствами, контекстом и ситуацией общения, не являясь конвенциональным элементом любой коммуникации как знаком доброжелательности, дружелюбия и сигналом добрых намерений по отношению к любому Другому, любому Чужому (не только к любому Своему). *Смех без причины – признак дурачины*. Оптимизм без определенных оснований – признак неадекватности, глупости и примитивности сознания, проявляющийся в коммуникации. Оптимизм, с позиции русской культуры, неискренен. Американская улыбка фальшива. Веселье нарочито. Оптимизм показной. *«I'm fine»* в ответ на *«How are you?»* не несет никаких ценностных и поведенческих смыслов – сказано не от души. Это игра, а значит, фальшь, фейк и пошлость. Противопоставляются лингвокультурные скрипты «правды-искренности» и «фальши-лжи» в коммуникации. Толкование определяется конвенциями лингвокультур и их языков. Об «искренности» по-русски часто говорят как о ценностном личностном качестве, так же, как по-английски говорят о том, что именуется *kindness* [1, с. 490]. Среди современных публикаций обнаруживается целая серия исследований, посвященных изучению «позитивных народов», в коммуникации которых это качество выступает как конвенциональная поведенческая норма [12; 14; 11].

Важным аспектом исследования позитивной коммуникации является ее рассмотрение в контексте языкового ландшафта, т.е. в условиях особого, обладающего лингвосоциокультурной идентичностью, природно-территориального комплекса, наполненного культурными элементами-маркерами. Языковой ландшафт как семиотическое пространство коммуникации включает разного рода названия, вывески, надписи, подписи, указатели, официальные и частные объявления, билборды, другие тексты на одном или нескольких языках, размещенные в целях оказания воздействия на резидентов и гостей. Коммуникация живых культур наполняет языковые ландшафты социокультурной специфичностью, уникальностью, эксклюзивностью. Элементы языкового

ландшафта (щиты социальной и коммерческой рекламы, граффити, письменные и устные объявления в транспорте и общественных местах и т. п.) выполняют информационную, ориентационную, регулирующую, культурно-специфическую символическую и семиотическую функции, значимо влияя на коммуникацию в сообществе. Языковые ландшафты задают ориентиры и нормы коммуникативного поведения в социуме как для резидентов, так и для гостей.

Исследователи Р. Лэндри и Р. Бурхис отмечают прямую взаимосвязь между языковым ландшафтом и коммуникацией в сообществе, называя данный феномен «переносимым эффектом» (*carryover effect*) воздействия языкового ландшафта на языковое поведение [9]. Языковой ландшафт маркирует ценности и ценностные ориентации сообщества через выработанные дискурсивные практики, отраженные в текстах. Содержательно и стилистически тексты могут строиться на негативной коммуникации (запретительных стратегиях, формальных запретах, карательных мерах за нарушения правил или порядка) или же на позитивном стимулировании правильных намерений и добрых поступков.

Языковые ландшафты городов и других пространств в туристских дестинациях являются важными культурными аттракциями для гостей, формируют имидж сообщества, его привлекательность, создают обстановку и настроение. Они, как правило, мультиязычны и нацелены на создание зон комфорта и позитивной атмосферы. Этому служат вербальные и невербальные символы доброжелательности и гостеприимства, доступные для понимания указатели (ориентирующие и информирующие), регулирующие знаки (предупреждающие, ограничивающие или запрещающие) – при этом, как правило, эмоционально-центричные, т. е. апеллирующие к эмоциональному интеллекту.

Позитивная коммуникация реализуется в различных пространствах взаимодействия людей, в дискурсах разной направленности. В городских поликлиниках Москвы появились вывески «Давайте улыбаться друг другу!» с изображением улыбающихся детей и взрослых разных поколений внутри «позитивного» городского ландшафта. У городскихстроек и ремонтируемых участков дорог по всему миру все чаще можно встретить не запрещающие проход или проезд знаки, а вывески, настраивающие пешеходов, велосипедистов и автомобилистов на позитивное отношение: «*Wir bauen für Sie!*» – «*Мы строим для вас!*» В терминалах аэропортов в связи с усилением мер безопасности в условиях повышения террористической угрозы или распространения пандемии значительно увеличилось время предполетного контроля. Объявления для пассажиров настраивают их на позитивную коммуникацию со служащими, например, в аэропортах Лондона: «😊 *Thank you for treating our officers with respect. No excuse for abuse!*» В гипермаркетах США в пандемийный период появились объявления при входе, не угрожающие запретами и штрафами за ношение защитных масок, а апеллирующие к эмоциональному интеллекту и позитивно-юмористическому осмыслению ограничений: «*If you come into the store without a mask, we will have to take your temperature. P.S. We only have rectal thermometers. Choose wisely.*». Очевидно, что такая имплицативность коммуникативного воздействия через ассоциации и намеки эффективно работает на создание атмосферы позитивной коммуникации.

Объявления о запретах и ограничениях могут вызывать естественную реакцию в виде огорчения, отторжения, возмущения, раздражения, генерировать негативное отношение и даже неодобряемые обществом действия. Или же, наоборот, отвлекать от негативных эмоций, восхищая удачной языковой игрой, креативным использованием языковых ресурсов, аллюзий, ассоциаций.

При этом идея запрета, неправильного поведения, антиценностного поступка не пропадает, не теряется, а напротив – зачастую легче и гибче мотивирует на ненарушение и исполнение правил, при этом сохраняя позитивный настрой и атмосферу доброжелательности. В этом нам видится сила и потенциал позитивной коммуникации как заметного гуманистического тренда интракультурного и межкультурного общения.

Элементы языкового ландшафта могут выполнять и образовательно-воспитательные функции, демонстрируя национально-культурные ценности и ориентиры поведения, в том числе для младших поколений. Формирование таких качеств, как экологическое сознание, бережное отношение к окружающей среде, природе и животным, забота о ближнем, внимание к детям, старикам и людям с особыми потребностями реализуется не через запреты, угрозы или морализаторство, а через заряженные позитивом эмоционально-трогательные или остроумные указатели, вывески, специальные артефакты. Например, ценностное отношение к своему государственному флагу отражается в США в традиции не выбрасывать состарившиеся флаги на помойку, а уважительно и бережно отправлять их на покой как «флаги, вышедшие в отставку». Граждане всегда могут найти в общественных пространствах торжественно-нарядные боксы с изображениями флагов и надписью «Place Retired Flags Here».



Рис. 2

Фото бокса
для утилизации
флагов

Статичные объявления и вывески превращают коммуникативное действие в многократное, закольцованное, неизбежно порождая повторяющуюся обратную связь с коммуникантами – резидентами или гостями, и обеспечивая тиражирование позитивного эффекта и масштабирование позитивного опыта.

Важно обратить внимание и на эффект синергии в контексте позитивной коммуникации, создаваемый языковыми ландшафтами как семиотическими пространствами. Их отдельные элементы (вывески, письменные и устные объявления, граффити и QR-коды, визуальные статичные и динамичные образы, уличные плазменные экраны с видео и бегущей строкой, витрины и ресторанное меню, вынесенные на стационарных вывесках или на грифельных досках во внешнюю среду, сами носители живых культур, демонстрирующие вербальный, паравербальный и невербальный позитив), интегрируясь в единую коммуникативную систему, многократно усиливают эффект воздействия на граждан и посетителей сообщества.

Логично задаться вопросом об успешности позитивной коммуникации, ее универсальной применимости, адекватности и уместности, а возможно, и о чрезмерности. Развивая мысль об эффективности реализации коммуникативного намерения, О.А. Леонтович в отношении к позитивности коммуникации использует термин «уместное коммуникативное поведение», определяя его как «адресно и ситуативно оправданные действия, способствующие достижению коммуникативной цели и оказывающие положительное влияние на участников общения» [3, с. 292].



Рис. 3
Мотивирующая
надпись
на тетради

Отдельный вектор тренда позитивной коммуникации – это «коммуникация вещей». Объекты, предметы, экспонаты, артефакты «обращаются» к людям, стремясь вызвать обратную позитивную реакцию и соответствующее поведение. Например, в парках и садах многих стран можно встретить «обращения» цветов и других растений на объявлениях от их имени: «*Don't step on me!*», «*Don't pick me!*». В лесопарковой зоне Риги многие заметили объявление от имени и за подписью грибов-лисичек: «*Gailenes vėl nav, ej mājās! Gailenes*» – «*Лисичек нет, идите домой! Лисички*». В зданиях многих железнодорожных вокзалов мира появилась традиция выставлять пианино или даже рояль, которые приглашают провожающих, встречающих и отъезжающих сыграть на них: «*Play me! I'm yours!*». К покупателям от первого лица обращаются фрукты и овощи, кремы и шампуни, сумки и пакеты, кружки и стаканы: «Я – Авокадо Хасс. Меня считают вкусным сортом... Если я твердое, дай мне пару дней в теплом месте, и я буду готово», «Я – сочная морковь!» («ВкусВилл»), «Я – кокетливая малинка!» (крем от Nivea), «*We're STARBUCKS. Nice to meet you!*»

На школьно-письменных принадлежностях, например, на серии тетрадей, можно встретить не классические обозначения «По математике» или «Для рисования», а гуманистически мотивирующие надписи: например, медведь, который обращаясь к птичке, говорит: «*Be a nice human!*»

Эффективность позитивной коммуникации рассматривается и выявляется в процессах профессиональной деятельности организаций. Так, например, вошли в практику управления принципы обслуживающего лидерства (*servant leadership*) и сочувствующего лидерства (*compassionate leadership*) [7; 13]. Кроме того, в профессиональный оборот вошел термин «эмоциональный труд» (*emotional labor*), предполагающий эмоциональную вовлеченность и позитивно-заряженный вклад производителя в предоставление услуги. Одновременно успешная интракультурная и межкультурная коммуникация ориентирована не только на развитость интеллекта собеседников, но и на их «эмоциональный интеллект» (*emotional intelligence*), подразумевающий способность управлять своими эмоциями, настраиваться на позитивную коммуникацию, быть открытым и восприимчивым к эмоциям окружающих [5; 6]. Эмоциональный интеллект рассматривается как важное профессионально значимое качество в сфере туризма и гостеприимства [8].

С целью выявления отношения к феномену позитивной коммуникации и реализации позитивной модели общения в современных условиях нами был проведен опрос посредством анкетирования. В опросе приняли участие 110 студентов образовательных программ бакалавриата и магистратуры, профессионально изучающих теорию и практику межкультурной коммуникации (85% – русскоязычные россияне и 15% – иностранные студенты из Италии, Франции, Китая, Вьетнама, Турции, Нигерии, Индонезии в возрастном диапазоне 19–25 лет). Опрос позволил получить следующие результаты (см. табл. 1):

Табл. 1
Результаты
опроса
о феномене
позитивной
коммуникации

№	Вопросы	Ответ А	Ответ Б	Ответ В	Ответ Г
1.	Позитивная коммуникация – это	естественная (природная) черта любого человека – 20%	осваиваемый навык и привычка (результат «коллективно-гоментального программирования») – 65%	коммуникативная стратегия для манипуляции сознанием и поведением – 15%	

№	Вопросы	Ответ А	Ответ Б	Ответ В	Ответ Г
2.	Демонстрация позитивной коммуникации в общении зависит от национальной культуры коммуникантов (<i>высокий или низкий контекст, индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, феминность/маскулинность, оптимизм/пессимизм и др.</i>)	да – 80%	нет – 5%	отчасти – 15%	
3.	С вашей точки зрения, «коммуникация вещей» (<i>продуктов, экспонатов, артефактов и т.п., «обращающихся» к клиентам или посетителям</i>) – это	маркетинговая стратегия – 50%	гуманитарная повестка – 0%	и то, и другое (А и Б) – 50%	ни то, ни другое (ни А, ни Б) – 0%
4.	Какой бы была ваша реакция, если бы работники властных структур (<i>сотрудники управы, полиции, служб охраны и безопасности, таможи, пограничных служб</i>) были нацелены на позитивную коммуникацию (<i>приветливость, доброжелательность, стремление создать комфорт, гостеприимство, оптимизм, улыбки, шутки</i>)?	положительной, но это вряд ли возможно – 60%	отрицательной, так как это неприемлемо – 5%	это зависит от обстоятельств – 30%	мне все равно – 5%
5.	Какой бы была ваша реакция, если бы работники здравоохранения (<i>врачи, фельдшеры, медсестры, администраторы, вспомогательный персонал</i>) были нацелены на позитивную коммуникацию (<i>приветливость, доброжелательность, стремление создать комфорт, гостеприимство, оптимизм, улыбки, шутки</i>)?	положительной, но это вряд ли возможно – 80%	отрицательной, так как это неприемлемо – 5%	это зависит от обстоятельств – 15%	мне все равно – 0%
6.	Какой бы была ваша реакция, если бы работники образования (<i>преподаватели, менеджеры, администраторы, учебно-вспомогательный персонал</i>) были нацелены на позитивную коммуникацию (<i>приветливость, доброжелательность, стремление создать комфорт, гостеприимство, оптимизм, улыбки, шутки</i>)?	положительной, но это вряд ли возможно – 85%	отрицательной, так как это неприемлемо – 5%	это зависит от обстоятельств – 10%	мне все равно – 0%
7.	Позитивная коммуникация – правильный способ трансляции важных сообщений в городских ландшафтах (<i>информирования, ориентирования, предупреждения, ограничения, запрещения, приветствия, приглашения и т.п.</i>)?	несомненно, да – 95%	безусловно, нет – 0%	да, но только в локальных сообществах, не в больших городах – 5%	
8.	Есть ли у вас желание или потребность развить в себе способность позитивной коммуникации?	да, это улучшит качество жизни: мое и окружающих – 100%	нет, в этом нет необходимости – от этого не зависит качество жизни: мое и окружающих – 0%	возможно, в будущем, но не сегодня (не в современных геополитических и экономических условиях существования мирового сообщества) – 0%	

Многие респонденты сделали примечание в своих опросных листах, что имели и имеют опыт позитивной коммуникации в университете и медицинских учреждениях. По поводу позитивной коммуникации в городских ландшафтах респонденты указывали, что это ожидаемо и эффективно, но не в России и не в СНГ. Как видно, данное исследование позволяет в целом судить об отношении к позитивной коммуникации представителей молодого поколения.



1. **Вежбицкая А.** Русские культурные скрипты // Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 467–499.
2. **Леонтович О. А.** Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Гнозис, 2007.
3. Позитивная коммуникация: коллектив. моногр. / О. А. Леонтович, М. А. Гуляева, О. В. Лунёва, М. С. Соколова; под ред. проф. О. А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2019.
4. **Сафонова В. В.** Европейские перспективы в лингвокультурном обогащении современного многоуровневого языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 6. – С. 6–15.
5. **Goleman D.** Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ? – NY: Random House Publishing Group, 2014.
6. **Hasson G.** Emotional Intelligence. Managing Emotions to Make a Positive Impact on Your Life and Career. – Mankato: Capstone, 2014.
7. **Hougaard R., Carter J.** Compassionate Leadership: How to Do Hard Things in a Human Way. – Harvard Business Review Press, 2022.
8. **Кос Е.** Emotional Intelligence in Tourism and Hospitality. – Wallingford: CABI, 2019.
9. **Landry R., Bourhis R. Y.** Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study // Journal of Language and Social Psychology. – 1997. – № 16. – P. 23–49.
10. **Mirivel J. C.** The Art of Positive Communication: Theory and Practice. – NY: Peter Lang Publishing, Inc., 2014.
11. Positive Nations and Communities. Collective, Qualitative and Cultural-Sensitive Processes in Positive Psychology / Marujo H. A., Neto, L. M. (eds.). – Berlin: Springer, 2014.
12. Positive Psychology as Social Change / Biswas-Diener R. (ed.) – Berlin: Springer, 2011.
13. Trompenaars F., Voerman, E. Servant-Leadership Across Cultures. Harnessing the Strengths of the World's Most Powerful Management Philosophy. – NY: McGraw Hill, 2009.
14. Well-Being and Cultures. Perspectives from Positive Psychology / Knoop H. H., Fave, A. D. (eds.). – Berlin: Springer, 2013.



НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ГРАМОТЕ В ТРАДИЦИОННОМ КИТАЕ (ТЕКСТЫ «САНЬ БАЙ ЦЯНЬ» 三百千)



Аннотация

В настоящее время в нашей стране растет число школ, в которых в качестве первого или второго иностранного языка преподается китайский. Возникает потребность в более глубоком изучении китайского педагогического наследия и традиционного опыта начального обучения детей грамоте. Первые китайские «Буквари» представляли собой сборники рифмованных текстов, фиксирующих основные реалии окружающего мира и отражающие базовые ценности китайской культуры, основанные на конфуцианстве. Начиная с эпохи Сун (960–1279), начальное обучение детей грамоте строилось на основе заучивания наизусть нормативной триады текстов:

1. «Сань цзы цзин» 三字经 («Канон в трех иероглифах», или «Троесловие»);
2. «Бай цзя син» 百家姓 («Фамилии ста семей»);
3. «Цянь цзы вэнь» 千字文 («Текст из тысячи иероглифов», или «Тысячесловие»).



Abstract

PRIMARY LITERACY EDUCATION FOR CHILDREN IN TRADITIONAL CHINA (TEXTS 'SAN BAI QIAN' 三百千)

At present, in our country the number of schools where pupils study Chinese as the first or second foreign language is growing. There is a need for a deeper study of the Chinese pedagogical heritage and an appeal to the traditional Chinese experience of primary teaching children to read and write.

Traditional Chinese 'Primer Books' were rhymed texts that recorded the basic realities of the world around and reflected the basic values of Chinese culture based on Confucianism. Since Song era (960–1279), the initial education of children in literacy in China bases on memorizing the normative triad of texts:

1. 'San tzu ching' 三字经 ('Canon in three hieroglyphs', or 'Three words');
2. 'Bai chia hsing' 百家姓 ('Surnames of a hundred families');
3. 'Qian tzu wen' 千字文 ('Text of a thousand characters', or 'Thousand words').



Ключевые слова

**Китай, обучение грамоте, начальная школа,
иероглифическая письменность, букварь**



Keywords

**China, literacy, elementary school, hieroglyphic writing,
primer**

Памяти моего дедушки,
автора «Букваря» Всеслава Гавриловича Горещкого,
посвящается

В настоящее время в нашей стране растет число школ, в которых в качестве первого или второго иностранного языка преподается китайский [5]. В связи с этим неизбежно возникает потребность в более глубоком изучении

собственно китайского педагогического наследия и обращения к традиционному китайскому опыту начального обучения детей грамоте.

Овладение иероглифическим письмом имеет свою специфику, отличную от фонетических языков. Так, например, в российских школах в настоящее время в первом классе обучение чтению и письму состоит из трех этапов: добукварного, букварного и послебукварного [4, с. 29] – и занимает от 184 до 207 часов [4, с. 40]. За это время ученики усваивают навыки плавного слогового чтения, овладевают начертанием письменных прописных (заглавных) и строчных букв [4, с. 23], после чего могут приступить к чтению соответствующей их возрасту и восприятию литературы. Однако совершенно иная ситуация складывается в Китае, где обучение иероглифике не прекращается до последнего класса и подразумевает знание, как минимум, 3,5 тысяч наиболее употребительных иероглифов (для выпускников средней школы высшей ступени), а затем продолжается в вузе.

В прошлом обучение начиналось в 7–8 лет, когда мальчик переступал порог школы (девочки получали образование дома) [6, с. 387]. В идеале, оно осуществлялось под руководством учителя, который произносил вслух небольшой отрывок текста, объяснял его, после чего ученики повторяли этот фрагмент хором и заучивали наизусть. Затем они могли воспроизвести его как устно, так и письменно. Чаще же, особенно в сельских школах, в одном помещении находились ученики разных возрастов. Учитель по очереди вызывал каждого к себе, проверял задание и давал новое. В большинстве случаев обучение сводилось к механическому зазубриванию текстов, часто без их понимания [6, с. 392–393]. Конечной целью обучения являлось знание канонических текстов, которые требовались при сдаче государственных экзаменов 科举 кэцзюй.

Традиционные «Буквари» представляли собой рифмованные для лучшего запоминания тексты, фиксирующие названия основных предметов окружающего мира, а также отражающие базовые культурные ценности. Поскольку традиционная китайская культура построена на ценностных основаниях конфуцианства, эти тексты отражали именно это мировоззрение.

До введения пиньиня в 1958 году чтение незнакомых иероглифов объяснялось при помощи наиболее употребительных. Первоначально для этих целей использовался метод 直音 чжиинь, где звучание иероглифа передавалось через омофон (например, 塘直音唐, т.е. «塘 читается как 唐», *táng*). Начиная с эпохи Восточной Хань (25–220), для транскрибирования использовался метод 反切 фаньцзе [1, 反切] – чтение одного иероглифа передавалось с помощью двух других: первый фиксировал начальный (инициальный), а второй – конечный звук (финаль) искомого иероглифа (например, 南 *nán* обозначалось парой 那含 *n* (à) + (h) án, т.е. *nán*).

Наиболее ранним из известных «Букварей», который, однако, не дошел до нашего времени, является «Ши чжоу пянь» 史籀篇 («Список историографа Чжоу»), создателем которого традиционно считается Чжоу Сюань-ван (примерно 862–782 гг. до н. э.). Однако вероятнее, что этот текст был создан позднее, на рубеже эпох Чунь-цю и Чжань-го, т.е. около V в. до н. э. 223 знака из «Списка...» впоследствии были включены в словарь «Шо вэнь цзе цзы» 说文解字 («Объяснение простых знаков и истолкование сложных») Сюй Шэня, I в. н. э. [1, 史籀篇].

После реформы письменности при императоре Цинь Шихуанди в 218 году до н. э. был создан рифмованный текст «Сань цань» 三苍, записанный унифицированным письмом сяо чжуань. Он состоял из трех разделов: «Цан цзе» 仓颉;

«Ай ли» 爰历 и «Бо сюэ» 博学 [1, 三苍]. В эпоху Хань (206 г. до н. э. – 220 г. н. э.) для начального обучения грамоте использовались тексты «Цанцзе пянь» 倉頡篇, «Сюньцзуань пянь» 訓纂篇 и «Фаньцзян пянь» 凡將篇, которые до нашего времени дошли фрагментарно [1].

Текст ханьского времени, который носит название «Цзи цзю пянь» 急就篇 («Быстрый успех»), сохранился в позднейших копиях. Он был создан между 48 и 33 годами до н. э. Ши Ю 史游 и насчитывает 2144 иероглифа. «Быстрый успех» использовался в качестве букваря и энциклопедического справочника вплоть до эпохи Сун (960–1279), когда был заменен на «Сань Бай Цянь». Текст делился на три части: 1) фамилии и имена (насчитывает более 400 знаков, в том числе более 100 фамилий); 2) названия различных частей и органов человеческого тела, болезней и лекарств, домашней утвари, оружия, животных, растений и т.д.; 3) литература и юриспруденция (состоит из более 440 знаков, включая официальные титулы и юридические термины) [1, 急就篇].

Начиная с эпохи Сун, начальное обучение детей грамоте строилось на заучивании наизусть нормативной триады текстов:

1. «Сань цзы цзин» 三字经 («Канон в трех иероглифах», или «Троесловие»);
2. «Бай цзя син» 百家姓 («Фамилии ста семей»);
3. «Цянь цзы вэнь» 千字文 («Текст из тысячи иероглифов», или «Тысячесловие»).

По первым трем иероглифам своих названий эти книги получили общее наименование «Сань Бай Цянь» 三百千 («Три, сто, тысяча») [3, Сань цзы цзин].

Первым текстом, с которого начиналось обучение детей грамоте, было «Троесловие» 三字经 [7], автором которого предположительно является ученый, педагог и политик Ван Инлинь 王应麟 (1223–1296). Свое название «Троесловие» получило по характерной форме: каждая строфа состоит из 12 иероглифов, разделенных на две рифмованные строки, которые, в свою очередь, разделяются на две части по три иероглифа в каждой. Эта троесловная форма оказалась настолько удобной, что к ней не раз прибегали и в других обучающих текстах, например, в «Правилах для молодых людей» 弟子规 ди цзы гуй, созданных в эпоху Цин (1644–1911) и также включенных в корпус обязательных текстов для начального обучения детей [10].

О высоком ранге «Троесловия» свидетельствует то, что в названии этой книги содержится иероглиф 经 цзин, восходящий к значению «основная (продольная) нить ткани». Отсюда проистекает другое значение этого иероглифа – «каноническая книга», «основополагающий труд», «классика» [11, с. 756; 7, с. 86]. Так именовались такие фундаментальные для китайской культуры тексты, как «Ши-цзин» 诗经 («Канон / Книга стихов/песен»), «Шу-цзин» 书经 («Канон / Книга документов»), «И-цзин» 易经 («Канон / Книга Перемен») и т.п., а также переведенные с санскрита и пали на китайский язык буддийские сутры – тексты, содержащие слова Будды.

Первоначально текст «Сань цзы цзин» насчитывал 89 строф; в последней редакции от 1928 года их уже 96. Это связано с дополнениями и изменениями, главным образом, в исторической части. В настоящее время в Интернете и печатных изданиях можно встретить разные исторические варианты этого текста.

«Сань цзы цзин» по праву можно назвать компендиумом китайской культуры. Текст начинается словами, выражающими идеи основоположников конфуцианства – Конфуция (552/551–479 гг. до н. э.) и Мэн-цзы (372–289 гг. до н. э.):

人之初 性本善 性相近 习相远 – «Изначально природа человека добра; [люди] близки по своей природе и далеки по привычкам» [7, с. 1].

В первой части текста выражены такие фундаментальные этико-политические ценности конфуцианства, как постулат об изначальной доброте человеческой природы; обучение как главное занятие ребенка, способствующее проявлению заложенной в нем доброй природы; необходимость в общении со старшими следовать принципам сыновней почтительности 孝 сяо и братской любви 悌 ти.

Во второй части «Троесловия» представлена конфуцианская модель мира, упорядоченная на основе универсальных нумерологических констант: это числа 1–10, 10–100, 100–1000, 1000–10000; «три начала» 三才 сань-цай; «три светила» 三光 сань-гуан; «три устоя» 三纲 сань-ган; «четыре времени года» 四时 сы-ши; «четыре стороны света» 四方 сы-фан и «центр» 中 чжун; «пять стихий» 五行 у-син; «пять постоянств» 五常 у-чан; «шесть злаков» 六谷 лю-гу; «шесть домашних животных» 六畜 лю-чу; «семь чувств» 七情 ци-цин; «восемь звуков» 八音 ба-инь; «девять поколений» 九族 цзю-цзю; «десять чувств долга» 十义 ши-и.

В третьей части «Троесловия» последовательно перечислены обязательные для изучения тексты конфуцианских канонов и других школ: для начального обучения грамоте; «Четверокнижие» 四书 сы-шу («Лунь-юй», «Мэн-цзы», «Чжун-юн», «Да-сюэ»); «Шесть канонов» 六经 лю-цзин («Ши-цзин», «Шу-цзин», «И-цзин», «Ли-цзи», «Чунь-цю»); «Пять философов» 五子 у-цзы (Сюнь-цзы, Ян Сюн, Ван Тун, Лао-цзы, Чжуан-цзы).

Четвертая часть посвящена краткому изложению истории Китая: эра «трех правителей и пяти императоров»; династии Ся, Шан, Чжоу (Западная Чжоу, Восточная Чжоу – Чунь-цю и Чжань-го), Цинь, Хань (Западная Хань, правление Ван Мана, династия Восточная Хань); Троецарствие; две Цзинь, Северные и Южные династии, Суй, Тан, Пять династий, Сун, Юань, Мин, Цин. Отметим, что в Китае изучению истории издревле уделяли очень большое внимание: ее знание позволяло правителю и чиновникам на основе опыта прошлых поколений избежать ошибок в управлении в настоящем и будущем.

Заключительная часть текста снова обращалась к вопросам обучения. Здесь приводились в пример люди, которые, достигнув успеха, продолжали учиться, а также те, кто не бросал учебу, несмотря на стесненные жизненные обстоятельства; упоминались истории взрослых, которые начали учиться уже в зрелом возрасте, а также одаренных детей, которые очень рано проявили свой талант. В этой части постулируется важность учебы в детстве и службы на благо государства и народа во взрослом возрасте.

После заучивания наизусть «Троесловия» ученики переходили к изучению следующего текста – 百家姓 «Бай цзя син» («Фамилии ста семей») [8]. Это рифмованный список нескольких сотен китайских фамилий (в наиболее поздней редакции их 550) – сначала односложных, затем двусложных. Автор «Бай цзя син» неизвестен. Однако, судя по первым фамилиям в списке: Чжао 趙 (император династии Сун), Цянь 钱 (правитель царства У-юэ), Сунь 孙 (жена Вана Цяня), Ли 李 (правитель царства Южная Тан) [8, с. 2, 4, 6, 8], – можно сделать вывод, что этот текст был составлен в эпоху Северной Сун (960–1127). «Бай цзя син» также мог сопровождаться комментариями: как устными (если преподавание осуществлялось в школе), так и письменными. Это были обстоятельства и место происхождения фамилии, исходные данные (фамилия относится к 姓 син или 氏 ши; носящие данную фамилию известные личности и т.п.).

Важность изучения этого текста обусловлена, в частности, тем, что в китайском отсутствуют заглавные буквы, которые в русском и европейских языках позволяют визуально вычленять имена собственные. Заучивание часто встречающихся фамилий позволяет быстро опознать их в тексте. Кроме того, большинство иероглифов, входящих в число китайских фамилий, имеют собственные значения; тем самым, их изучение способствует увеличению иероглифического запаса.

Третьим текстом является «Тысячесловие» 千字文 «Цянь цзы вэнь». Он был создан между 507 и 521 годами по приказу Лянского императора У-ди (502–549) для обучения наследника. Его автором является министр и историк периода Северных и Южных династий (420–589) Чжоу Синсы 周兴嗣 (469–537). По преданию, Чжоу Синсы за одну ночь отобрал тысячу неповторяющихся иероглифов из работ знаменитого китайского каллиграфа Ван Сичжи 王羲之 (303–361) и составил из них связный текст.

«Тысячесловие» представляет собой список из тысячи иероглифов, разбитых на 125 рифмующихся строф по восемь иероглифов в каждой, разделенных на четверки [9]. После реформы по упрощению письменности в КНР, в результате слияния некоторых знаков осталось 990 различных иероглифов. «Цянь цзы вэнь» – наиболее формализованный и сложный для изучения текст, многие части которого невозможно правильно понять без соответствующего комментария.

«Тысячесловие» начинается словами: 天地玄黄 宇宙洪荒 – «Небо темное, Земля желтая, космос громадный и пустынный» [9, с. 1]. Структурно текст разделен на четыре части. В первой описывается устройство мира, ранняя история человечества («эра трех правителей и пяти императоров»), представлен образ идеального правителя, пребывающего в недеянии. Вторая часть посвящена морально-этической проблематике: необходимые моральные качества мужчины и женщины, вопросы устройства общества, верность подданного правителю, сыновняя почитательность и т.п. Третья часть описывает исторические столицы Китая – Лоян и Чанъань; императорский дворец; природные и рукотворные достопримечательности страны; затронуты вопросы управления государством. В четвертой части описывается дом чиновника, избравшего жизнь в уединении, поднимаются вопросы проведения досуга, перечислены некоторые исторические персонажи.

Благодаря изучению этих, а также других текстов, например, таких как «Правила для молодых людей» 弟子规 ди цзы гуй, ребенок не только усваивал необходимый иероглифический минимум, позволявший ему переходить к чтению более сложных текстов, но и получал общие представления о нормах поведения, окружающем мире, истории Китая. Поскольку все эти тексты были конфуцианской направленности, в дальнейшей жизни, независимо от того, оставался человек конфуцианцем или же ему был ближе даосизм либо буддизм, а также вне зависимости от того, избирал ли человек жизненный путь чиновника или предпочитал уединенную жизнь, он продолжал транслировать усвоенные в раннем детстве конфуцианские нормы поведения и ценностные установки.

После 1949 года «Сань Бай Цянь» был объявлен в КНР пережитком феодализма, в то время как на Тайване считался национальным достоянием. В современном континентальном Китае вновь возрастает интерес к изучению этих текстов как детьми, так и взрослыми. Отрывки из них включены в школьный курс китайского языка и литературы 语文 («Язык и литература»); эти трактаты также изучаются факультативно. Для детей выпускаются многочисленные издания, в которых основной текст, написанный на вэньяне, дублируется пиньинем, сопровождается комментариями, переводом на современный китайский язык и поясняющими

рассказами, благодаря которым значительно расширяется историко-культурный кругозор читателей [7; 8; 9; 10].

Тексты «Сань Бай Цянь» – в первую очередь, «Сань цзы цзин», – неоднократно переводились на европейские языки, в том числе и русский. Так, первый перевод «Троесловия» на латынь был выполнен католическим священником-иезуитом, одним из основателей первой миссии в Китае Микеле Руджери (Ло Мин-цзянь 罗明坚, 1543–1607). В Российской империи, начиная с XVIII века, «Троесловие» использовалось для подготовки синологических кадров – как гражданских, так и военных. В 1779 году Российской академией наук в Санкт-Петербурге был издан «Букварь китайский» в переводе Алексея Леонтьева (1716–1786). Второй перевод был выполнен «отцом русского китаеведения» архимандритом Иакинфом Бичуриным (1777–1853). Александр Сергеевич Пушкин высоко оценивал «Библию в трех иероглифах», сохранился экземпляр прочитанного им издания. Факультеты востоковедения Казанского и Петербургского университетов использовали «Сань цзы цзин» в качестве одного из основных учебников по китайскому языку [1, 三字经]. Несколько переводов – как научных, так и рассчитанных на широкую аудиторию, – были опубликованы в наши дни.

В 1990 году «Троесловие» вошло в число книг, рекомендованных ЮНЕСКО для изучения детям во всем мире [1, 三字经]. Знакомство с отрывками из «Троесловия» и «Тысячесловия» было успешно апробировано нами на занятиях по дисциплинам «Лингвострановедение», «История китайского языка» и «Китай: история и современность» со студентами бакалавриата и магистратуры Московского педагогического государственного университета. На наш взгляд, знакомство с «Сань Бай Цянь» – в первую очередь, «Сань цзы цзин», – поможет современным российским школьникам и студентам синологических специальностей не только изучить азы вэньяня и значительно расширить свой словарный запас, но и познакомиться с фундаментальными ценностными основаниями китайской культуры.



Литература

1. Байду. Энциклопедия (кит. яз.). – URL: <https://baike.baidu.com/> (дата обращения: 01.12.2022).
2. Большой китайско-русский словарь / под ред. проф. И. М. Ошанина. – М., 1983. – Т. 2. URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 01.12.2022).
3. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. М. Л. Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. – М., 2006. – URL: <https://www.synologia.ru/> (дата обращения: 01.12.2022).
4. Горецкий В. Г., Белянкова Н. М. Обучение грамоте. Методическое пособие с поурочными разработками. 1 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / 2-е изд., переработ. – М., 2017.
5. Макарова И. В., Павлова А. С. Китайская иероглифика как методическая проблема // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 1. – С. 71–78.
6. Сидихменов В. Я. Китай: страницы прошлого. 3-е изд. – М., 1987.
7. 三字经. 中华传统文化. 国学经典丛书 – 武汉, 2020.
8. 百家姓. 中华传统文化. 国学经典丛书 – 武汉, 2020.
9. 千字文. 中华传统文化. 国学经典丛书 – 武汉, 2020.
10. 弟子规. 中华传统文化. 国学经典丛书 – 武汉, 2020.
11. 汉字图解字典 – 上海市, 2021.



Сведения об авторе

Анашина Мария Владимировна, канд. филос. наук, доцент кафедры восточных языков Института иностранных языков, Московский педагогический государственный университет.
E-mail: m.v.anashina@mpgu.su

СОВРЕМЕННЫЕ ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

На основе анализа проблематики докладов, представленных на секции «Фонетический аспект речевой коммуникации» конференции «Лингвистика и образование» (МПГУ, 24–25.11.2022), автор прослеживает развитие традиций фонетической школы МПГУ в современных исследованиях. Особое внимание уделяется проблемам вариативности произношения в поликультурной коммуникации на английском языке. В статье обосновывается необходимость интеграции результатов современных исследований в практику обучения фонетике в рамках подготовки учителей английского языка.



Abstract

CURRENT STUDIES IN ENGLISH PHONETICS IN THE CONTEXT OF TEACHER EDUCATION

Basing on the analysis of the studies presented at the section 'Phonetic aspect of speech communication' of the conference 'Linguistics and Education' (24–25 Nov. 2022), the author traces the development of the traditions of Moscow Pedagogical State University phonetic school in current research. Focus is given to the problems of phonetic variation in multicultural communication in English. It is argued that the results of phonetic studies should be integrated into the system of pronunciation training within the framework of teacher education.



Ключевые слова

фонетические исследования, научная школа, фонетическая вариативность, поликультурная коммуникация, уместность, межкультурная прагматика



Keywords

phonetic studies, scientific school, phonetic variation, multicultural communication, appropriateness, intercultural pragmatics

Звучащая на английском языке речь сегодня представлена множеством вариантов и акцентов. Беспрецедентная вариативность произношения, обусловленная совокупностью территориальных, социокультурных и ситуативных факторов, повлекла за собой экстенсивный рост фонетических и междисциплинарных исследований, направленных на изучение и осмысление сложных процессов, затрагивающих фонетический строй английского языка. В то же время особую актуальность приобретают вопросы, связанные с интеграцией новых трендов в практику иноязычного образования и подготовку учителей английского языка. Именно эти



Рис. 1
Профессор
М.А. Соколова

вопросы рассматривались в рамках научных докладов и дискуссии в ходе работы секции «Фонетический аспект речевой коммуникации». Обобщая в данной статье некоторые теоретические и прикладные проблемы современной фонетики, которые освещались в докладах, выделим несколько положений, которые в настоящее время определяют приоритеты в области обучения фонетическому аспекту английского языка.

В работе секции «Фонетический аспект речевой коммуникации» конференции «Лингвистика и образование» (МПГУ, 24–25.11.2022) приняли участие представители разных вузов и научных школ: МГУ им. М.В. Ломоносова, Московского лингвистического государственного университета, СПбГУ, Московского городского педагогического университета, Ивановского государственного университета, Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, Финансового университета при правительстве РФ. Поскольку конференция была посвящена юбилею Московского педагогического государственного университета, хотелось бы соотнести ракурс изучения

звучащей речи в современных исследованиях с фундаментальными принципами научной школы кафедры фонетики и лексики английского языка МПГУ.

С момента создания научной школы (1963 год), которую возглавила профессор Марина Алексеевна Соколова, и по настоящее время работа проводится в двух основных направлениях: научные исследования в области фонетики английского языка и развитие системы обучения фонетике в вузе. Важно подчеркнуть, что исследовательские задачи никогда не ограничивались лишь описанием произносительных явлений, а были направлены на их анализ и осмысление. В связи с этим в качестве теоретических оснований использовались не только научные разработки в области фонетики, но и достижения целого ряда других дисциплин: теории текста и дискурса, прагматики, стилистики, риторики, социолингвистики, лингвокультурологии. Междисциплинарный характер исследований определил их теоретическую и практическую значимость, а также включение научных разработок в контекст современных концепций языка, культуры, коммуникации, образования.

Основные принципы научной школы, которые и сегодня лежат в основе исследований ее представителей, можно сформулировать следующим образом: актуальность изучаемых проблем, междисциплинарный характер исследований, связь с языковой практикой и практикой обучения иностранным языкам. Попробуем проследить, насколько эти научные и педагогические традиции созвучны современным направлениям исследований и требованиям к подготовке учителя иностранных языков [1].

При всем тематическом разнообразии, представленные на конференции доклады объединяет то, что они отражают современное положение английского языка в глобальном коммуникативном пространстве и имеют непосредственное отношение к практике иноязычного образования. Так, идеи профессора В.Д. Аракина о необходимости выработки подходов к обучению иноязычному произношению, основанных на сопоставлении особенностей фонетического строя родного и иностранного языка, реализуются в современных учебниках и учебных пособиях (Г.М. Вишневская «Вклад профессора В.Д. Аракина

в теорию и практику обучения фонетике иноязычной речи»). Практическое воплощение этих идей можно проследить в концепции освоения двух иностранных языков – английского и китайского – в русскоязычной аудитории (О.А. Малых «Трилингвальный подход к преподаванию фонетики студентам»).

С учетом междисциплинарного характера современных исследований особую актуальность приобретает вопрос о выборе методов изучения звучащей речи. Традиционные методы фонетического анализа (перцептивный и акустический) сочетаются с методами риторического, коммуникативно-прагматического, дискурс-анализа, психометрического шкалирования, что позволяет не только выявить и описать фонетические явления, но и интерпретировать их в функциональном аспекте (И.А. Анашкина «Психометрические опыты в фонетике»).

Междисциплинарный подход отличает исследования дискурсивного направления, в которых особенности просодической реализации речи рассматриваются в динамике социального взаимодействия участников дискурса (М.Ю. Сейранян «Прагматический потенциал хеджирования в британском политическом дискурсе»; Т.В. Сокорева «Стратегии речевого поведения в полилоге: роль пауз»).

Примечательно, что центральной проблемой большинства исследований, результаты которых были представлены на конференции, является вариативность фонетических средств языка. Произносительные тенденции, связанные с динамичным развитием так называемых «новых вариантов» (New Englishes), ярко проявляются, например, в специфике расположения словесного ударения (Т.И. Шевченко «Лексическое ударение английского языка в международном контексте»).

Как показывают современные исследования звучащей речи, вариативность сегментных и сверхсегментных фонетических единиц языка является результатом влияния не какого-либо одного фактора, а совокупности факторов, формирующих локальный и глобальный (социокультурный) контекст речевого общения. Соответственно, проблемы территориальной вариативности произношения рассматриваются с учетом социальной, ситуативной, стилиевой вариативности [3]. Так, фоностилевые трансформации академической публичной речи (присутствие элементов разговорного стиля, увеличение темпа речи) сопровождаются использованием вариантов произносительного стандарта, которым отдает предпочтение молодая аудитория (Advanced RP, Standard Southern British) (С.В. Дечева, Д.Д. Аристова «Произносительный стандарт современного английского языка в жанре лекции»).

Прагматический потенциал акцентов и вариантов английского языка реализуется в различных жанрах устного дискурса: для создания образа персонажа в кинодискурсе (Ю.А. Джуроева «Вариативность произносительного акцента в современном англоязычном кинодискурсе»); как одно из средств реализации комического в полимодальном юмористическом дискурсе (О.Н. Любченко «Полимодальные ресурсы юмора в английском скетче»); как средство выразительности в рэп-дискурсе (А.В. Навроцкий «Акцентная маркированность речи как средство экспрессивности в рэп дискурсе»).

Применительно к подготовке учителя английского языка, представленные выше наблюдения показывают, что для выполнения профессиональных задач в сфере иноязычного образования важно иметь представление о вариативности английского произношения в современном коммуникативном

пространстве и о тех факторах, которыми она обусловлена. Отметим, что изучение фонетической вариативности не ограничивается выявлением специфических характеристик акцентов и вариантов английского языка. В последнее время в условиях нарастающей вариативности английского языка и распространения идей мультикультурализма возник интерес к тому, как все эти варианты сосуществуют, как они функционируют в реальной поликультурной коммуникации, в которую вовлечены как нативные (*native speakers / NS, L1 speakers*), так и ненативные носители языка (*non-native speakers / NNS, L2 speakers*). Очевидно, что изучение подобного взаимодействия, в котором используется *English as a Lingua Franca (ELF)*, требует особых подходов и моделей анализа.

В поликультурной коммуникации с участием ненативных носителей языка выбор просодических средств мотивирован, помимо совокупности контекстных факторов, характерных для монолингвального общения, целым рядом других параметров. Речь идет не только об уровне владения английским языком, но и об уровне прагматической и социокультурной компетентности участников дискурса. Как известно, понимание уместности может существенно варьироваться в разных лингвокультурах. В тех случаях, когда ненативный носитель языка не владеет социокультурными нормами, не имеет достаточного опыта межкультурного общения или не обладает мотивацией адаптироваться к социокультурному контексту, неуместный выбор интонационного оформления высказывания может приводить к серьезным коммуникативным срывам.

Чтобы проиллюстрировать эти рассуждения, представим некоторые наблюдения, сделанные в ходе анализа образцов делового общения с международным составом участников. Материалом исследования, проведенного на кафедре фонетики и лексики английского языка, послужили видеозаписи деловых конференций в онлайн-формате, в которых участвовали нативные и ненативные носители английского языка (носители русского, итальянского, испанского, немецкого, индийского, китайского). Исследование показало, что в ходе поликультурного профессионального речевого общения просодия может выступать как средство оптимизации взаимодействия. Даже в тех случаях, когда речь характеризуется большой степенью акцентной маркированности на сегментном уровне, уместное и целесообразное использование сверхсегментных фонетических средств способствует преодолению коммуникативных барьеров. Наиболее значимы при этом такие характеристики, как уместное членение речевого потока, адекватное выделение смысловых центров, контроль темпа речи. Просодия выступает в данном случае как компенсаторный механизм, как средство минимизации негативного влияния отклонений на сегментном уровне. В то же время следует отметить, что некоторые нативные носители языка не уделяли внимания просодическому оформлению речи, в результате чего ее сложно было воспринимать на слух. Таким образом, предшествующий коммуникативный опыт, прагматическая и риторическая компетентность участника дискурса проявляются в способности использовать просодические средства уместно и целесообразно для обеспечения эффективности межкультурного общения (Е.Л. Фрейдина «Просодия как средство оптимизации взаимодействия участников мультикультурного профессионального общения на английском языке»).

Изучение полилингвальной и поликультурной коммуникации на английском языке с позиций межкультурной прагматики и межкультурной риторики имеет, на наш взгляд, особое значение для всех представителей

профессионального сообщества, занимающихся подготовкой учителей английского языка. Во-первых, мы все чаще становимся участниками такого рода профессионального общения и в аудитории студентов, принадлежащих к разным лингвокультурам, и на международных научных конференциях. Во-вторых, в коммуникации на ELF особую актуальность приобретает вопрос о произносительной норме. Так, одна из популярных идей, сформулированная, в частности, Джейн Сеттер, состоит в том, что при общении на ELF традиционные произносительные стандарты не следует воспринимать как норму: «In recent years ELF paradigm has come to include any form of English used as a lingua franca, which might also include L1 speakers, but the focus is not on the speakers of Older Varieties providing any kind of 'norm'» [6, с. 202]. Возникает вопрос, особенно остро стоящий перед нами – ненативными носителями английского языка и учителями английского языка: «Что тогда следует воспринимать как норму? В частности, применительно к фонетическому аспекту?» В настоящее время позиции по этому вопросу в профессиональном сообществе существенно расходятся [2; 4]. Представляется, что проблема выбора произносительной нормы имеет принципиальное значение в контексте подготовки учителей английского языка и требует дальнейшего изучения и обсуждения.

Еще одно важное наблюдение было сделано специалистами в области межкультурной прагматики. Оно касается неоднозначности соотношения уровня владения иностранным языком и эффективности социального взаимодействия. Человек, плохо говорящий на иностранном языке, обычно воспринимается нативными носителями языка как «аутсайдер», вследствие чего его прагматические ошибки не создают проблем в общении – они ожидаемы и оправданы. В то же время, если ненативный носитель языка владеет им хорошо, нативные носители воспринимают его как члена своего лингвокультурного сообщества и интерпретируют его речь в соответствии с социокультурными нормами этого сообщества. В результате неправильно сформулированное высказывание может быть интерпретировано как намеренное нарушение этих норм [5, с. 76]. Учитывая, что именно интонация включает высказывание в контекст социального взаимодействия, очевидно, что к ненативному носителю с хорошим уровнем владения языком предъявляются более высокие требования относительно уместности выбора интонационных средств в межкультурной коммуникации. В практическом плане это означает, что при овладении произношением необходимо формировать у студентов способность осуществлять выбор просодических средств, соответствующих коммуникативным задачам и уместных в конкретной ситуации общения [2].

Таким образом, осознание уместности речи с учетом специфики межкультурной коммуникации, развитие прагматической и социокультурной компетенции студентов (будущих учителей) – важнейший аспект их профессиональной подготовки. При этом владение произносительным стандартом должно сочетаться с представлением о вариативности современного английского языка и способностью осуществлять речевое взаимодействие с носителями разных его вариантов.

Подводя итог, хочу еще раз подчеркнуть, что идеи основателей нашей научной школы – Владимира Дмитриевича Аракина, Марины Алексеевны Соколовой, Марка Яковлевича Блоха, Ксении Павловны Гинтовт, Ирины Сергеевны Тихоновой, Раисы Михайловны Тихоновой и многих других – сегодня воплощаются в работах новых поколений ученых и позволяют



Литература

им успешно решать как научно-исследовательские, так и практические задачи в сфере обучения фонетическому аспекту речевой коммуникации на английском языке.

1. **Твердохлебова И. П.** Произносительная культура речи учителя английского языка в аспекте педагогической традиции и современных требований вузовской подготовки // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 8. – С. 36–42.
2. **Фрейдина Е. Л.** Вариативность английского произношения в контексте профессиональной подготовки учителя // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1. – Ч. 1. – С. 106–114.
3. **Шевченко Т. И.** Социофонетика. Национальная и социальная идентичность в английском произношении. – М.: URSS, 2016. – 236 с.
4. **Freydina E., Seiranyan M., Abramova G.** English Pronunciation Models in the Dialogue of Cultures: Attitudes and Concerns in Teacher Education in Russia // Annals of the Faculty of Philology (Anali Filoloskog fakulteta). – XXXIV (1). – Belgrade, 2022. – P. 209–221.
5. **Kecskes I.** Intercultural pragmatics. – Oxford: Oxford University Press, 2014. – 288 p.
6. **Setter J.** Your Voice Speaks Volumes. – Oxford: Oxford University Press, 2019. – 229 p.



Сведения об авторе

Фрейдина Елена Леонидовна, доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры фонетики и лексики английского языка Института иностранных языков, Московский педагогический государственный университет.
E-mail: freydina55@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ С УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ



Аннотация

Статья посвящена проблемам формирования у студентов-лингвистов умений иноязычного речевого общения с учащимися старших классов на основе коммуникативно-педагогических ситуаций. В статье показано, что обучение иноязычному педагогическому общению должно осуществляться в процессе анализа типичных ситуаций, возникающих при взаимодействии учителя иностранного языка с учащимися. Коммуникативно-педагогическая ситуация выступает в качестве основы для обучения будущих педагогов иноязычному профессиональному общению. В статье делается вывод о необходимости всестороннего лингводидактического анализа студентами педагогических вузов коммуникативно-педагогических ситуаций. Автор приводит примеры коммуникативно-педагогических ситуаций в процессе общения учителя со старшеклассниками на уроке английского языка.



Abstract

TEACHING LINGUISTICS STUDENTS PROFESSIONAL COMMUNICATION WITH HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ON THE BASIS OF COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article is devoted to the problem of teaching linguistics students professional communication with high school students in the foreign language classroom through communicative situations in the educational process. The article shows that teaching professional communication in the foreign language should take place in the process of the analysis of typical situations which arise in the course of teacher student interaction. The communicative situation is the basis for teaching the future educators the classroom foreign language. The article draws the conclusion of the necessity of comprehensive linguodidactic analysis of communicative situations in the educational process by students. The author gives examples of communicative situations in the educational process in the course of pedagogical communication with high school students in the foreign language classroom.



Ключевые слова

коммуникативно-педагогическая ситуация, иноязычная профессиональная коммуникация учителя иностранного языка, педагогическое взаимодействие, лингводидактический анализ, дидактическая речь, учащиеся старших классов



Keywords

a communicative situation in the educational process, professional communication in the foreign language classroom, classroom interaction, linguodidactic analysis, teacher talk, high school students

Обучение будущих педагогов профессиональному иноязычному общению подразумевает становление их способности к решению методических и речевых задач в ходе взаимодействия с учащимися. Успех и эффективность образовательного процесса во многом определяются мастерством учителя в реализации педагогического общения с учениками. Проблема речевого поведения в процессе осуществления профессиональной педагогической деятельности учителя иностранного языка вызывает интерес целого ряда отечественных и зарубежных исследователей, например Ю.В. Еремина, М.Ю. Кушнир, С.Я. Помашиной, Г.М. Фроловой, S. Hughes Glyn, A. Malamah-Thomas, M. Slattery, J. Willis. Однако вопрос формирования профессионально-коммуникативной компетенции педагога в процессе реализации иноязычного педагогического взаимодействия еще недостаточно изучен в отечественной лингводидактике и заслуживает дальнейшего рассмотрения и тщательного анализа.

Следует отметить, что в исследованиях современных специалистов в области методики преподавания иностранных языков профессионально-коммуникативная компетенция рассматривается в качестве ключевой и необходимой для осуществления профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Данную компетенцию С.В. Чернышов и А.Н. Шамов определяют как интегративную способность учителя иностранного языка к реализации педагогического и межкультурного общения, направленную на обучение, воспитание и развитие учащихся средствами иностранного языка, с одной стороны, и на реализацию межкультурного диалога – с другой стороны [6]. Помимо высокого уровня сформированности умений иноязычной речевой деятельности педагога в ситуациях межличностного и межкультурного общения, исследователи выделяют такие аспекты профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, как создание иноязычной среды общения, что предполагает объяснение нового материала, адаптацию иноязычной речи учителя к уровню владения изучаемым языком учащихся, организацию речевого взаимодействия учеников с использованием разных режимов работы, создание учебных материалов и формулировку заданий на иностранном языке [3].

Таким образом, профессионально-коммуникативная компетенция является базовой для становления профессионализма современного учителя иностранного языка, процесс ее формирования требует комплексного подхода и разработки соответствующих методик.

Уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетенции, в частности уровень владения дидактической речью на иностранном языке студентов педагогических вузов в ситуациях педагогического общения, как правило, недостаточно высок для успешного решения задачи обучения учащихся иностранному языку как средству межкультурного общения, о чем свидетельствуют исследования специалистов в области лингводидактики [4]. Результаты наших наблюдений показывают, что студенты Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета, осуществляющие обучение иностранному (английскому) языку в процессе педагогической практики, используют в ходе обучения учащихся средних общеобразовательных школ образцы иноязычной дидактической речи, не отвечающие параметрам аутентичности и адаптивности, допускают грамматические, лексические и синтаксические ошибки, осуществляют необоснованный переход на родной язык учащихся, не умеют преодолевать коммуникативные межъязыковые и межкультурные трудности иноязычной коммуникации, не принимают во внимание ценностных аспектов изучаемого

материала на иностранном языке. Данное утверждение приобретает особую актуальность при обучении иностранному языку учащихся старших классов, когда учитель должен демонстрировать богатство и выразительность дидактической речи в ходе общения с учащимися, а также принимать во внимание вопросы формирования у учащихся устойчивой системы ценностей средствами как изучаемых, так и родных языков и культур.

Анализ речи студентов в процессе взаимодействия со школьниками на уроке иностранного языка показывает, что она далеко не всегда отвечает требованиям аутентичности; помимо этого, у студентов недостаточно сформированы умения преодоления коммуникативных трудностей в процессе иноязычного общения с учащимися.

В свете возрастающей актуальности профессионально направленного обучения студентов педагогических вузов, которое предполагает формирование профессиональных компетенций будущих учителей в ходе решения проблемных учебно-профессиональных задач, целесообразным представляется обучение иноязычному педагогическому общению, которое осуществляется путем анализа типичных ситуаций, возникающих при взаимодействии учителя иностранного языка с учащимися. При этом должны учитываться основные характеристики иноязычной дидактической речи, которыми являются аутентичность, или подлинность применяемых речевых образцов, а также адаптивность, проявляющаяся в тщательном отборе языковых средств общения на иностранном языке, соответствующих уровню владения языком определенной категории учащихся. В числе отличительных характеристик дидактической речи Ю. В. Еремин также выделяет эмоциональность, результативность, интенциональность, что проявляется в наличии коммуникативно-познавательных целей, сознательность, творческий характер, в тесной связи с которым находятся такие черты речи учителя, как информативность и содержательность, ясность и убедительность, выразительность и логичность [4].

В качестве основы для обучения студентов-лингвистов иноязычной профессиональной коммуникации выступает коммуникативно-педагогическая ситуация, то есть ситуация, которая имеет коммуникативный характер и педагогическое содержание. Коммуникативно-педагогическая ситуация рассматривается Ю. В. Ереминым как «...учебная модель фрагмента реальной педагогической ситуации, имеющей место или возникающей в процессе обучения языку в школе, то есть находящейся в процессе функционирования» [4, с. 28].

Коммуникативная ситуация в педагогическом общении характеризуется как базовая категория педагогической риторики и включает следующие компоненты: общий контекст речевой деятельности, коммуникативные интенции, автора речи как субъекта коммуникации, предмет речи, обстоятельства деятельности, которые мы рассмотрим ниже применительно к обучению иностранному языку.

Общим контекстом речевой деятельности педагога является педагогика как профессиональная деятельность, как теория и практика обучения и воспитания.

Коммуникативные интенции отражают стремление учителя достичь определенного результата в учебной коммуникации, предполагают реализацию воспитательного воздействия обучающего на обучаемого в процессе педагогического общения. Коммуникативные интенции реализуются в процессе

стимулирующих, оценочных, организующих и контролирующих речевых действий учителя. Стимулирующие речевые действия учителя направлены на постановку вопросов и задач для учащихся с целью выявления степени владения изучаемым материалом (*«I wonder if you could tell me when the Present Perfect Tense is used»*). Оценочные речевые действия нацелены на вербальную оценку деятельности учащихся, которая может быть как положительной (*«Well done. I could not have given a better answer myself»*), так и отрицательной (*«I am afraid your answer is not quite right»*), а также на коррекцию ошибок, допускаемых учащимися в процессе выполнения упражнений, предполагающих усвоение и анализ системы изучаемого языка, и в речевой деятельности (*«Can you see where you have made a mistake?»*). Организующие речевые действия представляют собой инструкции учителя к упражнениям и творческим заданиям, которые ученики выполняют в течение урока. При этом учителю необходимо подробно объяснить цель задания, указать форму взаимодействия учащихся (фронтальную, групповую, парную, индивидуальную) при выполнении определенного задания, например: *«We are going to do a reading activity. You are to work in pairs. The first student of each pair is to make up five questions on the text. The second student is to answer the questions prepared by the first student»*. Кроме того, в процессе организующих речевых действий учитель контролирует дисциплину в классе, например: *«Could I have a bit of quiet!»*. Контролирующие речевые действия предполагают проверку учителем понимания его заданий и вопросов для учеников, а также инструкций к упражнениям из учебника или различных дидактических материалов, используемых на уроке иностранного языка. В качестве примеров приведем следующие высказывания: *«Are you clear about what you are going to do? Would you like anything explained?»*

В качестве автора речи как субъекта коммуникации выступает педагог, «...посредник между наукой и адресатом-учеником, стремящимся освоить основы этой науки» [5, с. 39]. Речь учителя отличается рядом особенностей: во-первых, научная информация должна быть представлена наглядно, ярко, таким образом, чтобы учащиеся могли ее запомнить, во-вторых, речь учителя характеризуется особыми структурно-смысловыми компонентами: примерами и пояснениями к ним, инструкциями, формулировками правил и определений, а также метатекстовыми компонентами, которые служат для описания хода общения, но не содержат никакой предметной информации.

В исследованиях в области педагогической риторики выделяют следующие категории средств метатекста:

- 1) компоненты метатекста для определения вида передаваемых учащимся знаний: *«Can anyone provide me a precise definition of...?», «How could this point be illustrated?», «What examples do you have to illustrate what you are saying?», «What steps follow on from this point?»*;
- 2) компоненты метатекста, используемые для перечисления фактов (этапов): *«This process involves the following steps/stages», «This leads us to the second stage», «Following this, we move on to stage three», «This is followed by the third and final stage»*;
- 3) метатекстовые компоненты для структурирования информации: *«Is it possible to group these ideas under two or three headings?», «Can we subdivide our examples into two groups?»*;
- 4) метатекстовые компоненты, определяющие последовательность информации: *«Firstly...», «Secondly...», «Next...», «Moreover...», «Later (on) ...», «Afterwards...», «Subsequently...», «Finally...», «In the end...», «To conclude...»*;
- 5) метатекстовые компоненты, обозначающие текущее информационное состояние участников общения: *«You are aware of the fact that...», «Let's go*

back to the beginning», «*Perhaps you have covered some of this material before*»;

- б) метатекстовые компоненты для выделения значимости деятельности: «*This text outlines the importance of...*», «*It is important to emphasize...*», «*It must be noted...*».

Особенности адресата-ученика необходимо принимать во внимание при отборе содержания речи, языковых средств общения для выполнения профессионально-коммуникативных задач. При осуществлении педагогического общения на иностранном языке сложность состоит в умении учителя адаптировать дидактическую речь к уровню владения иностранным языком учащимися. Главная задача педагога состоит в воздействии на адресата с целью создания условий для усвоения им содержания обучения преподаваемому предмету и осуществления воспитательной работы в рамках образовательного процесса. Так, психологические особенности учащихся старших классов состоят в том, что в этом возрасте актуальность приобретают возможность самостоятельного принятия решений, анализа ситуаций, сравнения разных точек зрения и желание отстоять собственную позицию, что необходимо использовать учителю иностранного языка при выборе и формулировке заданий. Приведем примеры проблемных заданий, направленных на решение познавательных задач с использованием мыслительных операций, с помощью которых осознается сущность процессов, явлений или предметов и без которых познавательная деятельность не представляется возможной (см. табл. 1). К мыслительным операциям относятся анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация и др. Отметим, что задания составлены на основе речевого материала УМК О.В. Афанасьевой, Д. Дули и др. «*Spotlight 11*» (М.: Express Publishing «Просвещение») [2] с целью выявления образовательного и воспитательного потенциала текстов, их более глубокого понимания и анализа, а также подготовки к выполнению коммуникативных упражнений УМК на этапе после прочтения/прослушивания текста.

Табл. 1
Проблемные задания (на основе УМК «Spotlight 11»)

Пример формулировки проблемного задания для решения познавательных задач, подготовки к выполнению коммуникативного упражнения УМК «Spotlight 11»	Мыслительная операция для выполнения задания	Пример коммуникативного упражнения / речевого материала (цитаты) из УМК «Spotlight 11»
Please define the word 'green belt' for us? Which of the views: Suzy's or Tim's can you defend/counter? Give your grounds.	Анализ информации, сравнение двух точек зрения	Work in two groups: those for green belts and those against. Use the text to help you to prepare for a class debate [2, c. 97]
Could you sum up the main ideas of your class debate about the good and bad points of green belts in a nutshell?	Синтез, обобщение информации	Read the web page. Who (Susy, Tim or both) mention(s) the effect that green belts have on pollution levels? Who do you agree with the most? Why? [2, c. 97]
Read the quotation by Bill Vaughn. Could you explain what he meant? What comments can you make on what he said?	Конкретизация смысла прочитанной цитаты	Suburbia is where the developer bulldozes out the trees, then names the streets after after them [2, c. 97]

Предмет речи учителя составляет тот круг вопросов, которым она посвящена. Предметом речи может быть конкретный поступок учащегося, ответ, требующий комментария, а также понятия и закономерности конкретной науки [5, с. 26]. Предмет речи раскрывается с помощью системы терминов, фактов, иллюстрирующих теоретические положения. С другой стороны, особенность речи педагога состоит в том, что он побуждает учеников анализировать факты, делать выводы, приводить примеры, объясняющие правила. Кроме того, для дидактической речи характерно выражение ценностного отношения педагога к предметной области, с которой связана его профессиональная деятельность.

При рассмотрении иностранного языка как учебной дисциплины, исследователи указывают на такие черты, как беспредельность и безграничность, которые состоят в интеграции на уроке знаний из самых различных областей – географии, истории, литературы, химии, физики [6]. Другой отличительной чертой современного иноязычного образования, как отмечает Н.Д. Гальскова, является расширение границ мировосприятия обучающегося посредством обогащения его картины мира с помощью осознания лингвокультурных концептов изучаемого языка [1].

Приведем пример обращенного к учащимся 11 класса педагогического монолога, в котором раскрывается предмет речи учителя, то есть круг вопросов для изучения на предстоящем уроке английского языка. Отметим, что тема «*Home*», освещаемая в предложенном ниже примере, представлена для изучения в УМК О.В. Афанасьевой, Д. Дули и др. «*Spotlight 11*» в разделе «*Culture corner*» [2, с. 95], который актуализирует интеграцию как культуроведческих знаний, так и систему ценностей, актуальных для учащихся старших классов в содержании иноязычного образования. Подтвердим сказанное примером монолога учителя.

Teacher: 'Look at the title of the text "Home, sweet home" that you can see on page 95. I'd like to explain to you where this title came from. "Home, sweet home" is a phrase used when saying how pleasant it is to be in your own home. It came from a song "Home, Sweet Home" adapted from American actor and dramatist John Howard Payne's 1823 opera "Clari, or the Maid of Milan", the song's melody was composed by Englishman Sir Henry Bishop with lyrics by Payne. The line "There is no place like home" is repeated twice in the refrain of the song. This phrase also means that your home is the nicest place to be. The British also say "My house is my castle" to express their appreciation for the place where they live and to stress that only at home they feel safe. The phrase was first used by Edward Coke (1552–1634) who was chief justice'.

В данном примере учитель представляет сведения, необходимые для установления взаимосвязи между культурой и языком страны изучаемого языка для осознания учащимися факта появления в английском языке выражения «*Home, sweet home*», а также лингвокультурных концептов в изучаемом языке. В речи педагога также выражена идея о том, что родной дом – это лучшее место на Земле: «*There is no place like home*».

Отметим, что учащимся сообщаются сведения из истории страны изучаемого языка, необходимые для того, чтобы проследить связь между культурой и историей появления в английском языке выражения «*My house is my castle*». Здесь преследуется цель расширения лингвистического и общекультурного кругозора учеников в связи с ознакомлением с лингвокультурными концептами изучаемого языка, а также расширения семантического поля учащихся в рамках изучаемой темы.

Продолжая монолог, учитель выражает собственную позицию, ценностное отношение к изучаемому вопросу, тем самым оказывая воспитательное воздействие на учащихся средствами изучаемого языка и культуры.

Teacher: 'Home is really the most welcoming place in the world. People realize that this is especially true when you are looking forward to coming back home after a long travel. You are overwhelmed with the sense of home and love for Motherland'.

После этих слов осуществляется ознакомление учащихся с темой предлагаемого для прочтения текста на английском языке в учебнике, а также побуждение учащихся к размышлению в рамках темы текста, к анализу фактов культуры изучаемого языка, связанных с образом жизни носителей английского языка, к демонстрации умения реализации механизма вероятностного смыслового прогнозирования до прочтения текста.

Teacher: 'Now we are going to read about different types of British houses. But before reading I would like you to answer the following questions. What do you know about British houses? What else would you like to know? Write three questions. Read the text and see if you can answer your questions'.

Таким образом, специфика учебного предмета «Иностранный язык» проявляется в процессе иноязычного педагогического взаимодействия, которое было определено нами ранее как «...преднамеренный контакт педагогов и воспитанников на изучаемом иностранном языке разной продолжительности во времени, результатом которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях» [7, с. 18–19].

Обстоятельства деятельности учителя иностранного языка, рассматриваемые нами как компонент коммуникативной ситуации, раскрываются в процессе иноязычного педагогического взаимодействия учителя со школьниками.

Это обстоятельства, характеризующие многочисленные коммуникативно-педагогические ситуации в ходе профессиональной деятельности педагога: ситуации объяснения нового материала, подробные инструкции учителя к заданиям, ответы на возникающие вопросы учеников. При выявлении условий коммуникации в коммуникативно-педагогической ситуации необходимо учитывать место, время, продолжительность коммуникации, контактный или дистантный виды общения, а также его формы – устную (монологическую или диалогическую) либо письменную [8].

Приведем пример задания, направленного на формирование профессионально-коммуникативных умений посредством самостоятельного моделирования студентами коммуникативно-педагогической ситуации урока иностранного языка, а также проведения ее лингводидактического анализа, предполагающего выявление основных закономерностей освоения иностранного языка и культуры, прогнозирование трудностей в изучении и освоении изучаемого языка и культуры, а также поиск оптимальных путей преподавания неродного языка и культуры.

Example. Read the description of a classroom extract. The teacher is going to do a listening activity with a group of learners (see Spotlight 11, p. 149). Write what the teacher could say to present the activity. Think what listening comprehension activity you could offer the learners (the text 'Going to the USA? Remember...', Spotlight 11, p. 149). Consider the following list of authentic phrases and speech patterns you could use to express the teacher's ideas: 'What do you think "mind your manners" means?'; 'Let's set the examples of ...'; 'What you said was perfectly all right!'; 'I am afraid that's not quite right', 'Split into pairs', 'Is there anything you don't understand?'; 'Would you like anything explained?'.

The teacher wants to start a lesson with the 11th formers with a warm-up activity. She asks the students to open their books at page 149 and to think what 'mind your manners' could mean. Then she asks them to set examples of demonstrating good manners by people. The students suggest their answers. The teacher approves of

the students' correct answers and cautiously corrects the wrong ones. Then she notices that one of the students keeps speaking interrupting the others' answers. The teacher stops him and suggests a better solution. The teacher says that she wants to change from a warm-up activity to a listening activity. She explains to the learners that they are supposed to listen to the text 'Going to the USA? Remember...' and do a listening comprehension activity and gives the students' instructions what to do. The teacher then checks that students understand what they are supposed to do. Then she asks the learners to consult the dictionaries and to decide which words are used in American English and which ones in British English. Then the teacher explains that every country has its traditions and manners stressing the importance of the problem and giving reasons. She calls the attention of the students to activity 4 on page 149 aimed at comparing cultures and gives detailed instructions how to do it. After that the teacher checks whether everyone understood the instructions and no one needs further explanation and lets the learners start work.

Студентам предлагается описание хода урока в рамках гипотетической ситуации педагогического общения. Используя предложенный список аутентичных образцов дидактической речи учителя иностранного языка и материалы УМК «*Spotlight 11*», студенты должны воспроизвести речь учителя, а также разработать собственное задание, нацеленное на понимание содержания текста. Упражнение направлено на развитие умений самостоятельно формулировать задания на английском языке, оценивать поступки и работу учащихся, выражать собственное мнение по изучаемой теме, вести урок с учетом принципа взаимосвязанного обучения иностранному языку и культуре.

Таким образом, обучение педагогическому общению студентов-лингвистов в процессе моделирования и анализа коммуникативно-педагогических ситуаций урока иностранного языка представляется серьезной методической проблемой, которая становится особенно актуальной при взаимодействии будущих учителей с учащимися старших классов, поскольку в этом возрасте наблюдаются значительные перемены мыслительных процессов, что актуализирует применение заданий, направленных на активное развитие речемыслительной деятельности учеников. Поэтому всесторонний лингводидактический анализ коммуникативно-педагогических ситуаций, а также задания, нацеленные на самостоятельное составление фрагментов урока, содержащих аутентичные образцы дидактической речи учителя иностранного языка, на основе предложенных на английском языке коммуникативно-педагогических ситуаций, являются необходимыми условиями для повышения качества профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка.


Литература

1. Аксиология иноязычного образования: среднее профессиональное педагогическое образование / под ред. А.К. Крупченко, А. Н Кузнецова. – М.: Изд-во ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – 230 с.
2. **Афанасьева О. В., Дули Д., Михеева И. В.** и др. Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень. – 10 изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2021. – 256 с.: ил. – (Английский в фокусе).
3. **Гальскова Н. Д.** Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – М.: КНОРУС, 2022. – 230 с.
4. **Еремин Ю. В.** Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета: предметная область иностранный язык: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – СПб., 2001. – 38 с.
5. Педагогическая риторика: учебник для вузов / Л. В. Ассуирова [и др.]; под ред. Н. Д. Десяевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2022. – 242 с. – (Высшее образование).

6. **Чернышов С. В., Шамов А. Н.** Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник. – М.: КНОРУС, 2022. – 442 с. – (Бакалавриат).
7. **Чернышова М. В.** Формирование умений иноязычного взаимодействия учителя и учащихся в условиях профессиональной переподготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2015. – 334 с.
8. **Шамов А. И., Шлыкова Ю. В.** Речевая компетенция студентов поколения Z: особенности формирования // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 70–77.

Чернышова Марина Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет.
E-mail: mv.chernyshova@mpgu.su



**Сведения
об авторе**

МЕТОДИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ



Аннотация

В настоящей статье рассматриваются концептуальные положения и опыт формирования региональной профессиональной среды применительно к преподаванию иностранных языков, в основании которого лежат ключевые идеи отечественного иноязычного образования в аспекте преемственности как ценности и значимого фактора овладения иностранным языком, о которых в свое время заявляли И.Л. Бим, Г.В. Рогова, И.А. Зимняя, З.Н. Никитенко, Е.И. Пассов и др.



Abstract

METHODOLOGICAL DESIGN OF PROFESSIONAL ENVIRONMENT OF REGIONAL FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION: ISSUES OF CONTINUITY

This article presents the concepts and the experience of the formation of a regional professional environment in the aspect of a foreign language acquisition process, based on the key ideas of national foreign language education in terms of issues of continuity (I. L. Bim, G. V. Rogova, I. A. Zimnjaya, Z. N. Nikitenko, E. I. Passov, etc.).



Ключевые слова

**методический дизайн, преемственность,
коммуникация**



Keywords

methodological design, continuity, communication

Проблемное поле данного микроисследования, проведенного в условиях формирования безопасной образовательной среды в целях повышения уровня функциональной грамотности современных школьников в пространстве урочной и внеурочной работы, включает разработку и использование одной из возможных моделей решения задачи преемственности иноязычного образования в России на региональном уровне. Таковой становится **факультативная модель** в системе дополнительного профессионального образования учителя иностранного языка, значение которой особенно велико в аспекте подготовки и переподготовки руководителей муниципальных методических сообществ, их непрерывного образования и самообразования, о чем неоднократно заявляли в научной и методической литературе (Ариян М.А., Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Зимняя И.А., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Никитенко З.Н., Пассов Е.И., Стродт Л.М., Шаховский В.И. и некоторые другие исследователи [1–5; 7; 8]).

Исследователи соглашаются с тем, что содержательно и технологически обоснованное непрерывное образование в рамках всеобщей гуманизации может стать своего рода трамплином к нахождению оптимальных культурно-ориентированных *средств воспроизводства института наставничества*. Приоритетным требованием и важным дополнительным импульсом к проектированию безопасного информационно-образовательного пространства в целях культивирования социально-образовательного партнерства становится дальнейшая разработка концепта *«школа-социум»* (Гальскова Н.Д., Бартош Д.К., Лукьянчикова М.С., Сафонова В.В., Ионова А.М., Дмитренко Т.А., Коряковцева Н.Ф., Никитенко З.Н., Печерица Э.И., Романовская Е.И. [1; 4; 5]). При этом исследователи нередко отмечают, что данный сегмент является в определенной степени проблемной зоной, которая требует пристального внимания, а также педагогического, дидактического и методического фокусирования на вопросах подлинной эмоционально-положительной коммуникации участников образовательной деятельности. Целевая установка состоит в создании организационно-педагогических условий и научно-обоснованных методических средств и приемов формирования безопасной лингвистической среды (Артемов В.Л., Сафонова В.В., Гальскова Н.Д., Бартош Д.К., Борзова Е.В., Гез Н.И., Никитенко З.Н., Твердохлебова И.П., Уласевич С.Н. и др. [5–8]). Причем следует подчеркнуть, что во все времена ведущие отечественные исследователи-методисты (Бим И.Л., Гурвич П.Б., Миролюбов А.А., Пассов Е.И., Рахманов И.В., Рогова Г.В.) последовательно и целенаправленно отмечали значение культуры общения и ценностно-смыслового чтения для взаимопонимания.

Разрабатываются методологические положения относительно значимости развития мотивационной готовности к ведению диалога/полилога в аспекте осмысления и освоения иной культуры как ведущей ценностной составляющей личности (Бим И.Л., Гурвич П.Б., Миролюбов А.А., Пассов Е.И., Рахманов И.В., Рогова Г.В. и др.). Достаточно весомо и фундаментально высвечивается ракурс повышения качества иноязычной подготовки обучающихся, в том числе и педагогов. Создаются концепции иноязычного образования и примерные программы, отражающие предполагаемую структуру и содержание современного учебника и УМК по всем иностранным языкам, инновационные форматы учебных и внеучебных занятий, практикумов в пространстве преемственности с внеклассной работой обучающихся (олимпиады, конкурсы, концерты, театральные представления в форме драматизации). Таким образом, в данном микроисследовании проблематизируются вопросы преемственности в ракурсе методического дизайна профессиональной среды взаимодействия учителей иностранного языка в системе дополнительного педагогического образования, а методологическая установка состоит в презентации некоторых результатов апробации педагогических практик научно-методической поддержки учителей в ракурсе обеспечения преемственности уроков современного типа в школе (начальной, средней и старшей).

Для нейтрализации выявленных проблемных лакун иноязычного образования в целом и для решения поставленных задач на данном этапе *цель данной статьи* видится, прежде всего, в презентации позитивного опыта культивирования региональных практик научно-методической поддержки и сопровождения педагогов при реализации культуротворческой миссии иноязычного образования. Наряду с этим уточнение организационно-педагогических условий и поиск оптимальных методических средств эффективного проектирования коммуникативной среды интеллектуального содержания с опорой на ведущие принципы – *преемственность и системность, активность и последовательность в развитии урочных и внеурочных гуманитарных практик современного типа в школах региона* – должно быть также актуализировано.

Исследовательский контекст опирается на ведущие идеи культурологического, компетентностного, аксиологического подходов, которые находят отражение прежде всего в различных концепциях разработки методического дизайна профессиональной среды. При этом суть *базового методологического посыла* заключается в *подлинной* коммуникации как залого успешного взаимодействия непосредственных участников образовательного процесса. Именно она должна быть направлена на концептуализацию индивидуального языка личности в целях обеспечения преемственности основных видов иноязычной речевой деятельности обучающихся, а также непрерывности искомым этапам – начальная, средняя и старшая школа – в ходе освоения иной культуры. Причем опора на ведущие принципы средового и полифункционального подходов в педагогической науке и практике позволяют осуществлять проектирование, ориентированное на идеальный трек развития личности в аспекте изменения формата коммуникативно направленного обучения, воспитания и развития.

Результаты проведенного исследования отражены в презентации многоуровневой модели формирования портфолио образовательных практик для учащейся молодежи и взрослых специалистов. Искомое портфолио позиционируется как фактор и условие позитивного влияния на рынок онлайн-образования (e-learning; on-line) в полифоничном по звучанию и полиязыковом по контенту информационно-коммуникационном пространстве при условии языковой безопасности. Разработанные на региональном уровне основные модули заявленной факультативной модели отражают структуру научно-методического сопровождения и технологию культивирования профессиональных умений в контексте коммуникативной компетенции. В частности, при создании мультимодальной региональной единой научно-методической среды в целях повышения качества преподавания гуманитарных дисциплин на кафедре гуманитарного, а затем и иноязычного образования еще в 1990-е годы в формате темы «Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве» (2003) данное направление исследования обнаружило сложности в формировании концептосферы непосредственных участников образовательного процесса (педагог – ученик – родители) в свете социально-образовательного партнерства, а также в контексте авторской социально-философской концепции «Гуманизация полиязыкового образовательного пространства» (2005).

Тиражирование опыта актуализации концептуальных идей ученых-методистов, их проблематизации в региональной образовательной среде находит отражение в широкомасштабной научно-методической работе по поддержке руководителей муниципальных методических объединений (далее ММО) и рядовых школьных учителей иностранных языков, инициированной в 2019/2020 учебном году Министерством образования Новосибирской области. Эффективность этого начинания демонстрируют ежегодные проектировочные сессии по созданию методических копилек, ярмарок проектов, пленумов и микроконференций (в течение двух лет было проведено около двадцати проектировочных сессий).

В качестве примера эффективности этой работы предлагаем следующий концепт для осмысления и обсуждения. 27.10.2022 сотрудники кафедры иноязычного образования НИПКиПРО на базе концептуальных основ, разработанных ведущими отечественными методистами, подготовили и провели очередную проектировочную сессию по актуальным аспектам формирования функциональной грамотности в формате социально-образовательного партнерства с руководителями ММО учителей иностранного языка Новосибирска и Новосибирской области. Аспект: *от постановки цели – к выбору методов, приемов и видов общения*. Мероприятие состоялось в рамках реализации «дорожной карты» научно-методического

сопровождения деятельности ММО учителей иностранных языков ОО. Открывая сессию, участники актуализировали цели и задачи, содержание и технологию проектирования современного урока иностранного языка, методику организации внеучебной и внеклассной работы в ракурсе формирования функциональной грамотности обучающихся. Особый акцент был сделан на значимости безопасной школьной образовательной среды в аспекте широкомасштабной деятельности страны и региона по выполнению задач *лидерства и преемственности в образовании, профессионализма педагога, формирования патриотизма, любви к Родине и родному языку у школьников*. Именно эти ценностные ориентиры находят отражение в работах отечественных исследователей в области преподавания иностранных языков в школе (Бим И.Л., Гурвич П.Б., Миролюбов А.А., Пассов Е.И., Рахманов И.В., Рогова Г.В., Гальскова Н.Д., Бартош Д.К., Лукьянчикова М.С., Никитенко З.Н., Сафонова В.В., Ионова А.М.).

Подготовительная работа к сессии в течение всего 2022 года осуществлялась на базе стажировочных площадок города (Гимназия № 1, Экономический Лицей, Школа «СОФИЯ») и области (школа № 5 р. п. Кольцово, Ордынский, Маслянинский, Искитимский, Коченевский, Новосибирский), в организации которых нашли отражение концептуальные идеи отечественной методики. Участники сессии высказывали особую благодарность сотрудникам кафедры иноязычного образования, руководителям перечисленных выше районов и учителям школ, которые представили свои видеоклипы и презентации, созданные с опорой на разработанные отечественными методистами принципы преемственности в пространстве иноязычного образования, в частности – принципы архитектоники современного урока (Гальскова Н. Д., Никитенко З.Н., Твердохлебова И.П.).

Как итог, сформулируем некоторые условия реализации искомой модели:

1. Учет **4К**: коммуникация, сотрудничество/кооперация, творческое/ критическое мышление и интеллект/креативность – как основа функциональной грамотности в условиях преемственности.
2. Режим **диалога**: методы, приемы, технологии и лучшие педагогические практики формирования и развития «навыков будущего» у детей в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками – как база для их адаптации и внедрения в образовательный процесс.
3. Среда **безопасного образования**: проектирование школьных событий в ракурсе культивирования системы читательской, информационной, коммуникативной компетенций на уроках, во внеурочное время и в рамках подготовки внеклассной работы – совместно с родительским сообществом в качестве партнеров и союзников.
4. **Научно-методическое сопровождение** является одним из приоритетных инструментов реализации государственной политики в сфере образования на территории Новосибирской области в части развития кадрового потенциала. В общероссийском перечне организаций, осуществляющих научно-методическое сопровождение реализации обновленных ФГОС НОО и ООО, а значит, и решения актуальных задач воспитания и развития личности, по итогам федеральной профессиональной экспертизы 10% составляют образовательные организации Новосибирской области. Это школы-лидеры, региональные ресурсные центры, муниципальные методические центры, ГАУ ДПО НСО НИПКиПРО (далее – институт) и другие. Значимая часть этих организаций включена в процесс развития системы ММО Новосибирской области. Научно-методическое сопровождение в соответствии с государственным заданием осуществляет региональный институт и его подразделения, в частности – кафедра иноязычного образования, которая с 1995 года проводит системную работу по внедрению концептуальных положений

гуманизации иноязычного образования (высокий статус интеллектуальной составляющей, формирование коммуникативной культуры, педагогическая культура учителя иностранного языка, диалог/полилог во имя понимания и взаимопонимания).

5. **Эффекты внедрения.** Результаты проводимой работы очевидны: активная включенность муниципалитетов в процесс совершенствования методической работы; активизация профессионального развития педагогических работников; реализация конкретных шагов (проведение педагогической диагностики, самообследование результативности методической работы, стратегическое и тактическое планирование дальнейшего развития ММО в рамках единой региональной методической темы).

Эффекты научно-методического сопровождения проявляются и в росте профессионализма кадров, что подтверждается данными анкетирования и интервьюирования педагогических работников, увеличением числа обращений к специалистам института, вовлеченностью учителей и руководителей в предлагаемые события. Например, руководители ММО активно участвуют в олимпиадах «Учитель-профессионал», которые в течение года проведены для учителей иностранного языка. Их активность зафиксирована и в ходе проведения десяти конкурсов профессионального мастерства 2022 года. Среди них: областной конкурс «Мой лучший урок»; конкурсы «Проектирование современного учебного занятия по информатике для формирования и развития функциональной грамотности обучающихся» и «Эффективные практики формирования лингвистической грамотности» для учителей иностранных языков, включая руководителей ММО; конкурс лучших региональных практик по реализации Концепций преподавания учебных предметов (иностранные языки), который также выявил лучших руководителей ММО.



Литература

1. **Бим И.Л.** Новый УМК по немецкому языку для 2 класса общеобразовательных учреждений // Иностр. языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 34–42.
2. **Буланкина Н.Е.** Проблемы моделирования образовательного пространства на пороге XXI в. // Сибирский учитель. – 2000. – № 6. – С. 29–35.
3. **Буланкина Н.Е.** Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве: монография. – М.: Изд-во АПКиПРО, 2002.
4. Иностранные языки в школе. – 2013. – № 4 (Золотые страницы. – Вып. 7). – 96.
5. Иностранные языки в школе. – 2021. – № 10 (Методическое наследие А.А. Леонтьева). – 96 с.
6. **Мильтруд Р.П., Гончаров А.А.** Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностр. языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 12–19.
7. **Пассов Е.И.** Методика как теория и технология иноязычного образования. – Елец: изд-во Елецкого ГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с.
8. **Nikitenko Z.N., Bulankina N.E.** Pre-school and primary foreign language education: value determinants and continuity // Сибирский учитель. – 2022. – № 1 (140). – С. 10–16.



Сведения об авторе

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор филос. наук, канд. пед. наук, зав. кафедрой иноязычного образования, Новосибирский Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКиПРО), г. Новосибирск.
E-mail: nebn@yandex.ru



Издательство RELOD

предлагает педагогам уникальные учебные материалы для проектной работы



Учебные наглядные пособия серии Unity in Diversity и методические рекомендации к ним — это возможность эффективно организовать проектную и исследовательскую деятельность на иностранных языках. Работа с культуроведческими плакатами расширяет кругозор, развивает речевые умения и помогает формировать проектное мышление учащихся.



Представляем новые плакаты серии — о значимости и разнообразии вклада рожденных в России специалистов в развитие мировой культуры, науки и технологий.

Приобрести:

- магазин иностранной литературы RELOD (Последний пер., д. 26)
- интернет-магазин shop.relod.ru
- на WildBerries > brands/relod

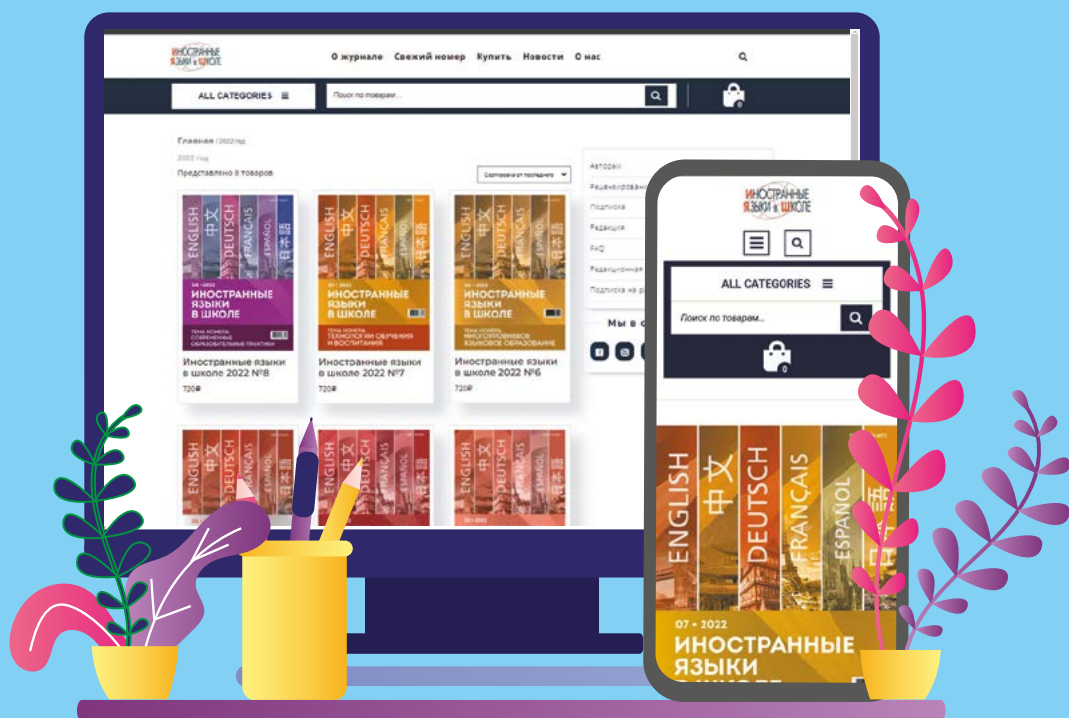


Наш журнал в электронном формате на сайте **iyash.ru**

Теперь на сайте доступна электронная версия выпусков журнала «Иностранные языки в школе».

Заходите на сайт и узнавайте о разработках в области методики преподавания иностранных языков первыми.

Читайте статьи ученых, учителей-практиков, преподавателей вузов и аспирантов в удобном виде и с любого устройства.



**Купить журнал
«Иностранные языки в школе»**

