

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

01 • 2023

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

ТЕМА НОМЕРА:
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ
ГРАМОТНОСТЬ



4 623720 466794



SELT

ТЕСТИРОВАНИЕ SELT®

Standardized English Language Tests

Уникальная разработка RELOD для успеха
ваших детей в изучении английского языка

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



- для учеников 3–11-х классов
- подготовка к итоговой аттестации
- формат ЕГЭ-2023 (уровни 6 и 7)
- соответствие ФГОС
- 9 уровней сложности (соотнесение с CEFR)
- очное и онлайн-прохождение
- более 15 лет на рынке языкового образования



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



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

© 2023 RELOD. Все права защищены.

selt.relod.ru, shop.relod.ru, [vk vk.com/relodmsk](https://vk.com/relodmsk), [@relo_d_official](https://t.me/relo_d_official)



ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

№01–2023

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:

Е. О. Асеева

Редактор-корректор:

Н. Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 09.02.23

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. 107, 123

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@reloд.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», 2023

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Функциональная грамотность как фактор успешной
деятельности выпускника школы в меняющемся мире..... 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Колесников А. А.

Интеллектуально ориентированное направление
развития языкового образования..... 6

Прохорова А. А., Безукладников К. Э., Безукладников В. К.

Лингвоцифровая компетенция как ключевой компонент
функциональной грамотности..... 15

В порядке обсуждения

Лапина А. С., Курганова Н. А.

Формирование среды академического оптимизма
посредством использования VR-технологии
в образовательном процессе..... 23

Языкознание

Сипейкин А. В., Сипейкина Г. А., Сипейкина Т. А.

Лингвокультурологический и лингвострановедческий
аспекты освоения иноязычной лексики на уроках
английского языка и во внеурочной деятельности..... 29

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Скворцова И. Ю.

Формирование функциональной грамотности и глобальных
компетенций посредством игрового обучения..... 37

Ивашенко И. А.

Оценка читательской грамотности обучающихся
на уроках и занятиях внеурочной деятельностью
по иностранному языку..... 45

Беляева И. Г., Самородова Е. А.

Домашние задания: ученик или робот?..... 49

Внеклассная работа

Ишхнели И. О.

Театральный кружок на английском языке как средство
общеобразовательного, лингвистического и творческого
развития младших школьников..... 53

Из опыта вуза

Павловская И. Ю.

Тестологическая грамотность современного
преподавателя иностранного языка..... 61

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

Попова И. С., Чалова Л. В.

Как дискурсивные стратегии формируют иноязычную
коммуникативную профессиональную компетенцию..... 65

Педагогический вуз — школе

Грищенко В. Д.

Формирование социальных умений у учащихся
10–11 классов на уроке иностранного языка
посредством социальной рекламы..... 72

Консультации

Ефремова Н. Н., Ляшенко М. С.

Новый формат международных экзаменов
по французскому языку DELF–DALF. Как подготовиться
к сертификационным экзаменам в новой версии?..... 77

Слово молодым ученым

Еременко В. О.

Метод и стратегии обучения иностранным языкам
в средней школе: проблема взаимосвязи в теории
и практике..... 83

Ефимова О. Г.

Особенности становления современной цифровой экосреды
лингвистического образования..... 90

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Первый выпуск нашего журнала в 2023 году посвящен проблеме повышения качества обучения в формальной системе образования, которая сегодня призвана готовить функционально грамотных выпускников школ, способных использовать приобретаемые знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в современном социуме. Функциональная грамотность под девизом «Учимся для жизни!» рассматривается как один из важных факторов, мотивирующих школьников к продолжению обучения и саморазвитию на протяжении всей жизни, обеспечивающих не только успешный старт, но и способствующих активному и эффективному участию молодежи в решении задач социальной, экономической, культурной, политической жизни нашей страны.

На государственном уровне актуализация значимости формирования функциональной грамотности школьников подчеркивается введением в российских школах весной 2021 года новых Федеральных государственных образовательных стандартов, тесным образом объединивших приоритетные цели образования с достижением заявленных личностных, метапредметных и предметных планируемых образовательных результатов. Согласно утвержденным ФГОС НОО (п. 34.2) и ООО (п. 35.2), необходимо создавать условия для «формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий».

В октябре 2022 года были опубликованы Примерные рабочие программы среднего общего образования по иностранному (английскому) языку (базовый¹ и углубленный уровни²), которые конкретизировали направления развития сформированных в основной школе умений и положили начало активному поиску методик совершенствования читательской грамотности на иностранном языке обучающихся разных возрастных групп со стороны практикующих учителей и методистов-исследователей. Необходимо отметить, что в плане формирования умения чтения про себя с использованием языковой и контекстуальной догадки, чтения иноязычных текстов разных жанров и стилей с разной глубиной проникновения в их содержание в зависимости от поставленной коммуникативной задачи, а также решения важной задачи по обучению чтению несплошных текстов (таблиц, диаграмм, графиков и т.д.) с пониманием их содержания и представлением графической информации вербально – предмет «Иностранный язык» обладает колоссальным потенциалом.

¹ https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya_predmeta_Anglijskij_yazik_.htm

² https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya_predmeta_Anglijskij_yazik_uglublennij_uroven_.htm

В методическом плане функциональную грамотность следует рассматривать, с одной стороны, как уровень образованности обучающихся и как метапредметный образовательный результат, а с другой — процесс ее формирования предполагает обновление функциональной профессиональной грамотности учителя. Педагогический дизайн образовательной среды в стремительно меняющемся мире выдвигает на первый план не только вопросы цифровой грамотности учителя. Какие проблемы обучения и общения, социального и личностного взаимодействия сегодня становятся наиболее актуальными? Какие образовательные стратегии и методы получают наибольший отклик у обучающихся, так как способствуют улучшению их социального и личностного взаимодействия? Какие модели обучения демонстрируют наилучший результат в решении лингводидактических задач по формированию иноязычных компетенций у обучающихся? Какие компоненты педагогического процесса способствуют повышению заинтересованности школьников в учебном труде, выборе траектории своего дальнейшего профессионального развития и положительным образом отражаются на их ответственном отношении к обязанностям гражданина?

Эти и многие другие вопросы волнуют авторов статей февральского выпуска журнала, который мы предлагаем вашему вниманию.

В качестве главной статьи в разделе «Теория | Методика» публикуем статью профессора **А. А. Колесникова**, определяющего современный этап развития языкового образования в России как интеллектуально ориентированное направление, сочетающее в себе элементы когнитивно-коммуникативного подхода обучения иностранным языкам. Автор подчеркивает, что под воздействием некоторых актуальных социально-политических явлений и совокупности серьезных глобальных кризисных обстоятельств антропоцентричность всей парадигмы языкового образования смещается в область антропо-социоцентричности, когда формирование личности учащегося происходит в контексте локального и глобального социума. Многоуровневость нашего учебного предмета, направленность его на развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся тесно связаны с формированием их критического мышления и сознательным выбором принятия определенных ценностей. Изучаемые иностранные языки рассматриваются автором как необходимый инструмент осознанной ответственности обучающихся за свое самоопределение, выбор «своего места и роли в обществе (в целом) и обществах (развивающихся в контекстах разных культур)». Несмотря на то что основные положения автора ориентированы, прежде всего, на этап профильного углубленного обучения иностранным языкам, некоторые из них можно перенести и на другие этапы школьного образования, а также на неязыковой вуз.

Коллективная публикация авторов (**А. А. Прохорова, К. Э. Безукладников, В. К. Безукладников**) познакомит вас с результатами крупного всероссийского исследовательского проекта Министерства просвещения РФ. Опираясь на определение функциональной грамотности А. А. Леонтьева³, авторы выделяют в качестве ключевого компонента современной функциональной грамотности лингвоцифровую компетенцию, считая ее необходимой для интеграции личности в общемировое культурное интернет-пространство.

Авторы **А. С. Лапина, Н. А. Курганова** из Омского государственного педагогического университета делятся опытом погружения учащихся в цифровую среду посредством использования образовательных возможностей VR-технологий в специально созданном Технопарке универсальных педагогических

³ «Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений».

компетенций. Публикации авторов из Пятигорска и Белгорода в рубрике «Слово молодым ученым», несомненно, вызовут интерес и будут полезны всем, кто углубленно анализирует терминологические разногласия лингвистов. В предлагаемых вашему вниманию статьях авторы дают уточнения в понимании таких понятий как «метод и стратегия» (**В. О. Еременко**) и «цифровая образовательная экосреда» (**О. Г. Ефимова**).

Раздел «Языкознание» приглашает вас познакомиться с лингвокультуроведческим и лингвострановедческим аспектами лексики в английском языке, обогатить свои знания и представления примерами, отобранными авторами (**А. В. Сипейкин, Г. А. Сипейкина, Т. А. Сипейкина**), и проанализировать возможные приемы работы во внеурочной деятельности.

Практический опыт формирования функциональной грамотности учащихся представляем в целом ряде публикаций учителей школ. Так, **И. Ю. Скворцова** делится опытом использования игровых технологий обучения для формирования «глобальных компетенций», **И. О. Ишхнели** на примере деятельности театрального кружка показывает технологии погружения в воображаемые речевые ситуации, важные для формирования функциональной грамотности общения, а **И. А. Иващенко** обобщает свой практический опыт работы по формированию читательской грамотности обучающихся как на уроках, так и во внеурочной деятельности при изучении английского и немецкого языков.

Принимая вызов современных возможностей электронных ресурсов в виде электронных переводчиков или генераторов тестов, авторы **И. Г. Беляева** и **Е. А. Самородова** предлагают существенным образом пересмотреть функции домашних заданий как вида учебной деятельности, усилив элемент самостоятельности и заинтересованности их выполнения учащимися или студентами. Предлагаем данную статью для широкого обсуждения и будем рады получить ваши отклики.

Актуальная проблема совершенствования тестологической компетенции современного учителя и преподавателя рассматривается в статье профессора **И. Ю. Павловской**. Автор, подчеркивая междисциплинарный характер тестологии как науки, отмечает, что тестологическая грамотность учителя-практика является неотъемлемой частью его общей методической компетентности и ее совершенствование требует включения в специальные программы повышения квалификации. С особенностями новой версии международного экзамена по французскому языку DELF-DALF и методическими рекомендациями по подготовке к ним вы сможете познакомиться в рубрике «Консультации» в статье **Н. Н. Ефремовой** и **М. С. Ляшенко**.

В рубрике «Из опыта повышения квалификации» **И. С. Попова** и **Л. В. Чалова** – доценты кафедры общего и германского языкознания Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова (г. Северодвинск), – обобщая свой опыт работы по формированию коммуникативной профессиональной компетенции студентов неязыкового вуза, делятся способами использования дискурсивных стратегий для развития универсальных компетенций обучающихся, расширения их лингвистического кругозора и повышения степени самостоятельности.

Залог успеха выпускников в макросоциуме во многом связан с формированием их социальных умений в школе. **В. Д. Грищенко** в своей статье

раскрывает данный вид функциональной грамотности общения на примере практики использования социальной рекламы на уроках иностранного языка со старшеклассниками.

Надеемся, что публикуемые в этом выпуске статьи найдут отклик в широком кругу педагогического сообщества и приведут к продолжению обсуждения важных аспектов формирования функциональной грамотности средствами иностранных языков.

В завершении вступительного слова от редакции хотим представить вниманию наших читателей и авторов примерное тематическое планирование выпусков ИЯШ на 2023 год. Круг фокусных тем и актуальных проблем разнообразен и отражает наше стремление наиболее полно представить направления как научно-методического поиска и эксперимента ученых-исследователей, так и результаты удачных методических решений в практике преподавания иностранных языков в школе и вузе.

В план первого полугодия (март-июль 2023) включены тематические выпуски:

- Проектная методика в обучении иностранному языку
- Технологии искусственного интеллекта
- Экзамены. Подготовка к ОГЭ и ЕГЭ по иностранным языкам (практический аспект)
- Иностранный язык в профильных классах
- Игра и игровые технологии в обучении иностранному языку

Тематическое планирование выпусков второго полугодия (сентябрь-декабрь 2023) включает вопросы теории и практики в следующих аспектах:

- Исследовательская работа школьников в обучении иностранным языкам
- Универсальные учебные действия в обучении иностранным языкам
- Внеклассная работа. Театральная педагогика в обучении иностранным языкам

По традиции один из осенних выпусков журнала будет посвящен памяти и методическому наследию выдающихся ученых, чьи идеи остаются актуальными и находят свое продолжение в современных научных исследованиях и практике преподавания иностранных языков. «Золотые страницы. XX век: история методики в лицах» в Год педагога и наставника предлагаем посвятить педагогическому гению Льва Семеновича Выготского, идеи которого во многом связаны с преподаванием иностранных языков, так как касаются законов культурного развития личности, ее психических функций (речи, внимания, мышления). Концепции, исследования и гипотезы ученого немало опередили время.

Подробную информацию о подготовке выпусков и требованиях к публикациям вы можете найти на сайте нашего журнала (iyash.ru – О журнале – Авторам).

Желаем успешного года и активного творческого сотрудничества!

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



**Сведения
об авторе**

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

В статье проведен анализ некоторых ключевых вопросов языкового образования; в свете актуальных кризисных явлений выявлены назревшие противоречия в понимании ряда постулатов современной методики. Их переосмысление позволило сделать вывод о назревшей потребности в обновлении взглядов на образовательную стратегию, которая должна быть ориентирована на развитие сознательности обучающегося, его способности критически мыслить, самостоятельно определять свое место в коммуникативном пространстве микро- и макросоциума. Обновленные задачи языкового образования рассматриваются как эволюция когнитивно-коммуникативного подхода, усиление его интеллектообразующего потенциала, опирающегося на развитие эрудиции, социальной ответственности, личностной свободы и готовности к самовыражению через индивидуализированную созидательную коммуникативную деятельность как высшую ценность.



Abstract

FOCUS ON INTELLECTUAL LANGUAGE EDUCATION

The article discusses some key issues of language education in the light of the current crisis and reveals a number of urgent contradictions in the modern language didactics. Rethinking some key methodological postulates made it possible to conclude that there is an urgent need for an updated view of the educational strategy, which should be focused on the development of the student's consciousness, his ability to think critically, his self-determination in the communicative space of micro- and macrosociety. The article presents a number of updated tasks of language education, which are considered to be an evolution of the cognitive-communicative approach, strengthening its intellectual potential, based on the development of erudition, social responsibility, personal freedom and readiness for self-expression through individualized creative communicative activity.



Ключевые слова

языковое образование, критическое мышление, самоопределение, интеллектуально ориентированное образование, сознательность, эрудиция, индивидуализация, кризис



Keywords

language education, critical thinking, self-determination, intellectually oriented education, consciousness, erudition, individualization, crisis

Эпохи глобальных потрясений напрямую отражаются на системе образования, что уже не раз было доказано историей. В такие периоды происходит переосмысление фундаментальных основ: прежних подходов, целей, принципов образования. Думается, сейчас можно вести речь именно о таком непростом

промежутке времени, который начался в 2020 году с глобального форс-мажора в виде пандемии и продолжился рядом серьезных социально-политических кризисов. Сложившаяся ситуация обусловила появление совокупности обстоятельств, изменивших и продолжающих менять облик образовательной системы, причем за внешними, организационными преобразованиями все более отчетливо прослеживаются внутренние, сущностные изменения.

Целью данной статьи выступает первичный анализ предпосылок грядущих трансформаций языкового образования. Предпосылками в данном случае мы считаем назревшие противоречия в понимании, казалось бы, азбучных истин современной методики. На основе переосмысления актуальных лингводидактических постулатов мы попытаемся сделать первые шаги в выявлении некоторых методологически важных ориентиров (принципов) языкового образования в современных условиях и предложить уточненное понимание образовательных задач. Необходимо оговориться, что наши рассуждения ориентированы, прежде всего, на этап профильного, углубленного обучения иностранным языкам (включая 10–11 классы лингвистических гимназий и языковой вуз). Тем не менее, не исключаем, что ряд положений можно перенести и на другие этапы школьного образования, а также на неязыковой вуз.

Итак, анализ мы начинаем с осмысления противоречий, которые наиболее остро проявились в текущую кризисную эпоху и вызвали необходимость критической переоценки ряда постулатов языкового образования. Отметим, что некоторые из них уже достаточно давно вызывают дискуссии среди ученых-методистов и в ряде научных методических школ (ср., например, [3; 10]), а в настоящий момент приобретают критическую значимость.

1. *Учитель / преподаватель должен обеспечивать системный процесс развития предметной и ключевых компетенций учащегося.* Несомненно, развитие иноязычной коммуникативной и ключевых компетенций (к последним относится в т.ч. способность к критическому мышлению) – важнейший приоритет современного образования. Вместе с тем, принимая этот тезис, мы должны учесть несколько принципиальных моментов. Развитие компетенции учащегося уже не может регулироваться лишь учителем и нормативными требованиями программы: воздействие неформальных и информальных факторов на компетентностную периферию становится едва ли не существеннее, чем формальные требования к ядру компетенции¹. В особой степени это относится к предметной иноязычной компетенции, формирование которой уже давно зависит не только от учебника, урока и домашних заданий, но и обусловлено многочисленными и нередко противоречивыми, имеющими разную образовательную и воспитательную ценность информационными потоками. Конечно, любое соприкосновение с аутентичной языковой информацией благоприятно для развития языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических, орфографических) при учете уровня обученности. Однако известная многоуровневость содержания нашего учебного предмета [1] предполагает переход от языковых операций к речевым предметным действиям, к интерпретации, что становится в настоящее время все более проблематичным из-за сильнеешего влияния информационного шума. Как интерпретировать, если нет уверенности, что информация не искажена? Как отрабатывать речевые действия, когда любой речевой поступок может внезапно привести к буллингу? В этой связи, как никогда прежде, развитие иноязычной коммуникативной компетенции связано со становлением критического мышления. Несмотря на то что такой тип мышления ценится в любой современной образовательной системе, всегда

¹ О понимании роли формального, неформального и информального типов образования см. [15].

(и особенно в кризисные периоды) существует опасность, что его развитие можно «повернуть» в нужном учителю и/или официальной точке зрения направлении. Сегодня это особенно вредно и опасно ввиду происходящих социогуманитарных и информационно-коммуникационных трансформаций. Так, ряд исследователей в области естественных и социогуманитарных наук (в т.ч. лингводидактики) обращают внимание на следующие факторы (в той или иной степени их признаки выделены в работах Т.В. Черниговской, Т.Н. Боковой, Е.Г. Таревой [4; 11; 12]²):

- распознавание истинной и искаженной информации становится все более затруднительным: традиционно надежные источники теперь могут ошибаться, привычные способы верификации могут не работать в условиях огромного массива смешанной информации;
- мультипарадигмальные тенденции уже привели к острым конфликтам даже в профессиональной среде (например, профессиональные и социальные группы, приверженные разным установкам, начали категорически отвергать ценности и результаты деятельности друг друга);
- такие фундаментальные понятия, как «правда» и «факт», становятся очень относительными; жизнеспособность социальных, экономических и прочих договоренностей резко уменьшается.

Многопредметная универсальность нашей дисциплины обуславливает неизбежность столкновения учащегося с описанными факторами неопределенности, причем в ситуациях, которые могут быть не предусмотрены учителем или учебником. Сам учитель более не обладает неоспоримым информационным авторитетом: обыденной стала ситуация, когда ученики или студенты во время лекции или рассказа перепроверяют с помощью гаджетов сведения, которые сообщает учитель, и даже поправляют его. В новых реалиях развитие компетенции будет происходить в условиях большого количества неопределенностей внешнего (информального) контекста, а целостность и системность этого процесса предстоит определять самому учащемуся (ср. вызовы, стоящие перед языковым образованием в условиях «постмодернистского диалога / полилога», описанные в [2; 4]). Пожалуй, главное, что в складывающейся ситуации может сделать учитель иностранных языков, – это оснастить обучающегося **объективным** инструментарием критического мышления. К таковому следует отнести корректное использование приемов оценки и верификации информации (в частности, обязательную перепроверку получаемых данных минимум в трех источниках, причем желательно на разных языках; знание типологии информационных ресурсов и понимание степени достоверности каждого из типов), информационной селекции, экспертной оценки данных и пр. В настоящее время формирование описанных умений должно не только постулироваться в перечне универсальных учебных действий и общих компетенций во ФГОС, но и обеспечиваться реальным содержанием обучения. Только это позволит учащемуся и студенту быть независимым экспертом, свободным от негативного влияния информационного давления, научит быть «собственным учителем» [13].

2. *Обучение иностранному языку должно быть коммуникативно ориентированным.* Это азбучная истина, которую сегодня никто не станет оспаривать. Вопрос в том, что понимать под коммуникацией, а точнее – каким типам коммуникативного взаимодействия следует обучать, в какой степени индивидуализировать этот процесс и что можно доверить учащимся для самостоятельной работы. Неоспоримым фактом является то, что повсеместное общение, которое все больше переходит в онлайн-пространство, в своих новых телекоммуникационных формах доступно практически любому ученику и студенту благодаря мессенджерам, социальным сетям, стриминго-

² См. также лекции / доклады Т.В. Черниговской «Куда мы попали? Время задуматься» и «Фактам верить нельзя. Что можно считать правдой»: <https://youtu.be/QiCwEO-o-Fg>; <https://youtu.be/5xdaikHEIsU>

вым платформам и пр. Это означает, что любой обучающийся, владеющий языком хотя бы на уровне A2, может самостоятельно совершенствовать навыки повседневного общения. Задачей учителя станет создание необходимой мотивации, стимулирование интереса своих учеников к автономной коммуникации в повседневной жизни. То есть предстоит выработать такую систему заданий, которая обеспечивала бы постоянные переходы и взаимодействие учебной коммуникации в классе и самостоятельной естественной коммуникации в повседневности. Дополнительной и очень важной задачей будет обеспечение информационной безопасности, формирование стратегий отбора коммуникационных ресурсов, а также стратегий поведения в случае негативных сетевых явлений (например, сетевого моббинга, буллинга и т.п.).

В свете усиления коммуникационных процессов возрастает роль жанровой коммуникации. Сегодня учащийся должен быть не просто подготовлен к общению на языке, но еще обладать основами «жанрового мышления» [6], специфического для изучаемого языка и культуры. Обучение иностранному языку должно развивать понимание различий в сферах общения, представление о соответствующих жанрах устного и письменного высказывания. Основы жанрового мышления позволят лучше разбираться в современных информационных потоках, будут способствовать развитию селективной компетенции, разграничению текстов и/или высказываний, ориентированных на факты и на мнения (*tatsachenbetonte, meinungsbetonte Formen*), и, в конечном итоге, также поддерживать формирование критического мышления.

Наконец, в свете резко возросшего выбора способов коммуникации встает вопрос об индивидуализации. По всей видимости, речь должна идти о выборе среды «коммуникативного комфорта» для каждого учащегося в зависимости от его особенностей, личностных качеств. Кому-то комфортно общаться лично или по телефону, кто-то предпочтет написать электронное письмо, другим удобнее взаимодействовать в мессенджере через письменные или голосовые сообщения, а кто-то захочет выразить свою точку зрения в блоге и посмотреть на реакцию в комментариях. Конечно, всем видам речевой деятельности должно уделяться внимание, как и прежде. Учащийся должен попробовать себя во всех формах коммуникации, однако следует предоставить ему право определить наиболее комфортные для себя способы и активно их использовать, как это происходит и в реальной жизни. В этой же связи нельзя обойти вниманием проблему конфликтующих способов общения: например, когда одному собеседнику удобнее личный разговор, а другой предпочитает взаимодействовать письменно, телекоммуникационно. Следует предусмотреть проблемные задания на поиск «коммуникативного компромисса», а также обучать толерантности по отношению к способам коммуникации, которые использует собеседник. В особой степени это актуально для случаев инклюзивного образования. Обобщая сказанное, выделим два принципиальных момента, которые следует учитывать при индивидуализации. Первое: какая бы коммуникативная форма ни была выбрана, учитель, индивидуализируя обучение, должен предлагать развивающие задания, выводящие учащегося на все новые уровни коммуникативной сложности. Второе: мы должны постепенно усиливать ориентацию учащегося на самостоятельную коммуникацию, а в конечном итоге – на самостоятельное управление своим учебным процессом в области иноязычного общения и «встраивание» иноязычной коммуникации в различные виды деятельности, значимые для данного субъекта. Это означает потребность в системе заданий, которая ориентировала бы учащегося на сознательную самоидентификацию в коммуникативном пространстве

(«Какие форматы общения подходят мне больше всего?», «В каких областях повседневной и профессиональной жизни я готов использовать различные языки?», «Какими необходимыми личностными качествами я обладаю, а какие следует развить?»), а в конечном итоге способствовала бы индивидуализированной социализации на локальном и глобальном (поликультурном, полилингвальном) уровнях (ср. идею «Коммуникативность+» в [9]).

3. *Обучение иностранному языку должно опираться на межкультурную коммуникацию / диалог культур.* Языковое образование развивалось в парадигме диалога культур как минимум тридцать лет, причем в последние годы предпринимались попытки обосновать полиподходность, полипарадигмальность языкового образования именно под эгидой межкультурной парадигмы [2; 9]. Однако сегодня, в период кризисных явлений де-глобализации, исследователи все чаще обращаются к понятию «не-диалог культур» и предпринимая попытки осмыслить преодоление «не-диалога» через более точное понимание содержания межкультурной компетенции и стратегий ее развития, обоснование соответствующих технологий обучения [5; 7; 8]. В большинстве случаев в центре внимания оказывается взаимодействие и интерпретация культурных фактов и явлений, сопоставление традиций, коммуникация с целью культурного взаимообогащения, но из поля зрения часто пропадает индивидуальность обучающегося, который сам по себе является носителем *индивидуализированной* культуры. Как справедливо отмечают отечественные и зарубежные исследователи, целью межкультурного языкового образования является становление «межкультурно ориентированной личности», которая впитывает в себя особенности разных культур и выступает посредником между ними [2], что роднит ее с концепцией «глобальной личности» [3]. При этом «межкультурность» или «поликультурность» современного человека складывается не только из взаимодействующих в нем проявлений разных национальных культур, с которыми он соприкасается, но и из профессионально, социально, гендерно обусловленных культурных особенностей, специфики его возрастной субкультуры, личностных характеристик, обуславливающих его симпатии или антипатии к тем или иным культурным особенностям и пр. Такой симбиоз нередко приводит к тому, что, например, многие «немцы» могут в каких-то случаях (или постоянно) вести себя более «по-английски» или «по-испански», чем «англичане» и «испанцы» (ср. [14]). Успех или неудача межкультурного взаимодействия будет зависеть от того, найдут ли точки соприкосновения, компромиссы и т.п. те самые «индивидуализированные (поли)культуры» взаимодействующих субъектов в конкретной ситуации. Языковое образование должно быть средой и инструментом *осмысленного* формирования личной (поли)культуры каждого учащегося. Для этого, полагаем, следует прежде всего развивать поликультурную эрудицию: осознание, понимание и способность к интерпретации фактов и явлений названных выше культурных сфер, способность различать культурные факты и фейки, формирование собственного отношения, свободного от стереотипных представлений, и на этой основе – *поликультурной самоидентификации*, означающей самостоятельное и ответственное соотнесение себя с теми или иными проявлениями культур и осмысленное развитие своей «личной поликультуры». Обучающиеся должны уметь составлять свой индивидуальный «*поликультурный автопортрет*», а также иметь опыт моделирования проблемных ситуаций, в которых их индивидуальные «поликультуры» вступают в сложные и противоречивые отношения с «поликультурами» других субъектов, идентифицирующих себя с другим набором культурных характеристик.

4. *Обучение наиболее эффективно в условиях сотрудничества.* Технология «обучение в сотрудничестве» и ее модификации на протяжении десятилетий занимают ведущее место в способах организации учебного процесса. Кооперация учащихся друг с другом имеет огромное значение, особенно в дисциплинах, обучающих коммуникации, а «Иностранный язык» здесь на первом месте. Коммуникативное сотрудничество играет принципиально важную роль в развитии социальной компетенции. И все же групповые формы работы не должны становиться фетишем, как это случается в некоторых чисто коммуникативных подходах к организации обучения. В глобальном исследовании Д. Хэтти *Visible Learning*, в котором на основе нескольких тысяч эмпирических примеров, собранных в разных странах мира, статистически проанализирована эффективность популярных методов, показано, что кооперативное обучение само по себе имеет средний эффект ($d = 0,41$), более эффективно в сравнении с индивидуальным обучением ($d = 0,59$), а его разновидность – соревновательное обучение (*Competitive learning*) – показывает низкую эффективность ($d = 0,24$) [13, с. 212–214].

Очевидно следующее. Правильно организовать групповую работу весьма сложно, а постоянно делать это нецелесообразно. Более того, кооперативное обучение может быть вредным в тех случаях, когда учащемуся необходимо работать в индивидуальном режиме, самостоятельно интерпретировать прочитанное / услышанное, делать собственные выводы и убедительно их представлять. Развитие индивидуального мышления, универсальных мыслительных операций каждого обучающегося – не менее важная задача языкового образования, чем развитие способности к сотрудничеству. Кроме того, одно и то же задание разные учащиеся предпочтут выполнить в разных режимах, что позволит им достичь максимальной продуктивности. Думается, необходимо определить минимально достаточный объем практики в рамках каждой из форм обучения (индивидуальной, парной, групповой, фронтальной), а в остальных случаях предлагать учащемуся выбор, сопровождаемый обязательной рефлексией: почему выбран именно этот режим работы и насколько эффективным он оказался для данного типа заданий. Это повысит сознательность учебной деятельности каждого обучающегося.

5. *Учебный процесс должен быть интересным.* Психологи единодушны во мнении, что образование действительно становится значительно эффективнее, когда оно сопряжено с позитивными эмоциями. То, что скучно, усваивается гораздо хуже. Как правило, изучение иностранного языка – это тяжелый труд; лишь немногие учащиеся имеют достаточную внутреннюю мотивацию и с увлечением осваивают как языковую систему, так и предметное содержание. Большая доля ответственности за отсутствие интереса и мотивации лежит на учителе, уроки которого могут быть единообразными и скучными. Даже самое начало урока, организованное в виде типичных «ритуалов» («Какое сегодня число? Кто отсутствует?»), способно сразу же уничтожить любой интерес ко всему, что будет происходить в следующие 45 минут: ученики на уровне условных рефлексов почувствуют, что сегодня будет то же самое, что и вчера, и неделю назад. Однако это не означает, что учебная деятельность должна превратиться исключительно в развлечение и игру. Учебный процесс должен доставлять радость в смысле большого интеллектуального удовольствия, ведь познавательные вопросы и задачи могут быть не менее увлекательны, чем обычные игры, а сами игры бывают одновременно увлекательными и требующими большого мыслительного напряжения (например, шахматы). Уместные познавательные вызовы могут не только стимулировать внутреннюю мотивацию, но и имеют большое воспитатель-

ное значение, приучая не ждать готовых знаний и не довольствоваться той информацией, которая сообщается (учителем, учебником, в интернет-блоге или СМИ), а делать самостоятельные умозаключения, искать, отбирать и сопоставлять данные из нескольких источников. С самого начала урока должна происходить проблемно ориентированная и познавательная коммуникация. Например, начиная урок на тему «Домашние животные», учитель может рассказать и даже показать видео – забавный случай, который произошел с его питомцем; спросить своих учеников, какие домашние животные есть у них; стоит ли заводить домашних животных в тех или иных условиях и пр. Такой, казалось бы, обыденный разговор имеет скрытый обучающий характер, т.к. позволяет осознать тему, цели, настроиться на высказывания определенного типа. Те этапы урока, которые традиционно считаются монотонными (например, фонетическая, лексическая или грамматическая тренировка), можно превратить в познавательные вызовы благодаря проблемным заданиям, расширяющим кругозор и побуждающим к самостоятельному микроисследованию. Например: «Прослушайте рассказ врача о болезнях и назовите те из них, которые: а) являются бактериальными инфекциями, б) являются вирусными инфекциями, в) (не) могут быть предотвращены через вакцинацию, г) имеют социальный характер. Некоторые могут относиться к нескольким группам. Объясните, почему».

Описанные проблемные области современной лингводидактики определяют, на наш взгляд, коррекцию перспективного развития языкового образования. С одной стороны, все прежние фундаментальные основы обучения иностранным языкам остаются в силе: коммуникативность, межкультурность, личностная ориентация и пр. С другой же стороны, как показано выше, приоритеты каждой из них в определенной степени модифицируются. Личностно ориентированный подход как ценностное основание языкового образования смещается в область антропосоциоцентричности: личность формируется и развивается в контексте локального и глобального социума, в котором учащийся должен найти свое место, сознательно принять (или не принять) те или иные ценности, идентифицируя себя с той или иной общностью, и осознанно взять на себя ответственность за свое самоопределение и свой выбор. То есть изучаемые языки должны стать необходимым инструментом для критического осмысления своего места и роли в обществе (в целом) и обществах (развивающихся в контекстах разных культур). Коммуникативная ориентация обучения, оставаясь ведущим принципом, смещает акценты на осмысление / интерпретацию, критическую оценку и селекцию воспринимаемых речевых «продуктов»; жанровость, учет аудитории и контекстность при создании собственных высказываний; а также на развитие социальных стратегий взаимодействия: преодоление конфликтов (в т.ч. межкультурного характера), поиск компромиссов, культуру аргументации и полемики и пр. При этом «традиционная» языковая сторона обучения (формирование языковых навыков, усвоение речевых моделей и т.п.), оставаясь очень важной основой, все больше сдвигается в область самостоятельной работы благодаря появившимся учебным информационно-коммуникационным ресурсам: языковым тренажерам (в т.ч. интерактивным приложениям), доступу к аутентичному текстовому и аудиовизуальному контенту (в т.ч. дидактизированному и предназначенному для самостоятельной работы: см., напр., сайт Гете-института), возможности автономного общения в соцсетях, тандем-методике, онлайн-школам и пр. С другой стороны, следует уделять больше внимания развитию языковой и полилингвальной наблюдательности, эрудиции, что существенно одновременно и для самостоятельного изучения языка, и для общеучебных задач, развития мышления как такового.

Полагаем, сегодня мы вплотную приблизились к началу нового *интеллектуально ориентированного* этапа развития языкового образования – этапа, обусловленного описанным в начале статьи глобальным кризисом постмодернистской эпохи и потребностью в обновленном взгляде на образовательную стратегию, ориентированную на развитие сознательности обучающегося, его способности критически мыслить, самостоятельно определять свое место в коммуникативном пространстве микро– и макросоциума. Опираясь на сказанное выше, к уточняемым задачам следует также отнести формирование индивидуализированной (поли)культуры обучающегося на основе развития его языковой (полилингвальной) и (поли)культурной эрудиции. Языковое образование призвано воспитать человека, готового принимать решения на основе многостороннего и критического изучения проблемы и самостоятельно действовать (в т.ч. используя различные современные форматы коммуникативных действий в онлайн-среде), принимая на себя ответственность за свои действия на микро– (локальное сообщество) и макросоциальном (межкультурном) уровнях.

Мы не беремся утверждать, что речь идет о новой парадигме образования. Скорее, это эволюция когнитивно-коммуникативного подхода, усиление его *интеллектообразующего* потенциала, опирающегося на развитие эрудиции, социальной ответственности, личностной свободы и готовности к самовыражению через созидательную деятельность как высшую ценность.

Систематизируя идеи нашей статьи, выделим ряд принципов интеллектуально ориентированного языкового образования:

1. *Развитие языковой / полилингвальной и поликультурной эрудиции.*
2. *Интеллектуальная самоидентификация* в коммуникативном пространстве микро– и макросоциума.
3. *Интеллектуальная социализация* через осознанный выбор своего микро-социума (близкого / дружеского и профессионального окружения, места проживания и пр.) и осознание коммуникативного формата; осуществление социально значимых действий для вхождения в него.
4. *Интеллектуальная продуктивность*, подразумевающая индивидуализированное сознательное управление учащимся собственной учебно-коммуникативной деятельностью.

Как отмечалось, эти черты не являются радикально новыми, но существенно дополняют / уточняют существующие принципы когнитивно-коммуникативного подхода в языковом образовании. Каждый из перечисленных аспектов будет подробно обоснован в нашей следующей публикации.



Литература

1. **Бим И.Л.** Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов. – М.: ЦСОТ, 2014. – 140 с.
2. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН», 2021. – 328 с.
3. Образование для будущего в глобальной перспективе [Globalperspectiveasavehicleforeducation]. – М.: Азбуковник, 2005. – 364 с.
4. Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России / – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2020. – 224 с.
5. **Сафонова В.В.** Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 2–1. – С. 20–39.
6. **Седов К.Ф.** Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 317 с.

7. **Сысоев П. В.** Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 261–281.
8. **Тарева Е. Г.** Диалог культур или не-диалог культур? Дилемма современной лингводидактики // В кн. Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы. Материалы IV Международного научного конгресса (Симферополь 01–19 апреля 2019). – Симферополь: ООО «Издательство Типография “Ариал”», 2019. – С. 49–54.
9. **Тарева Е. Г.** Полиподходность и междисциплинарность – *perpetum mobile* развития лингводидактики // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274–291.
10. **Тарева Е. Г.** Факторы модернизации школьного образования в предметной области «иностранные языки» // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 2–8.
11. **Черниговская Т. В.** Нейронаука в поисках смыслов: мозг как барокко? // Вопросы философии. – 2021. – № 1. – С. 17–26.
12. **Chernigovskaya T. V.** Baroque Brain: Science and Humanities in Interaction // Language-Music-Gesture: Informational Crossroads, St. Petersburg, 19–21 апреля 2021 года. – Singapore: Springer Nature, 2021. – Pp. 1–10.
13. **Hattie John A. C.** Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. – London, New York: Routledge, 2009. – 378 p.
14. **Maletzke G.** Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996. – 226 p.
15. Memorandum über lebenslanges Lernen. – Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000. – 43 p.



**Сведения
об авторе**

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

ЛИНГВОЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ¹



Аннотация

Одной из основных целей образования становится воспитание мультилингвальной, поликультурной и функционально грамотной личности, способной легко интегрироваться в общемировое культурное интернет-пространство. А следовательно, возрастает потребность формирования новой компетенции – лингвоцифровой. Сущность, структура и содержание последней рассматриваются в настоящей статье.



Abstract

LINGUO-DIGITAL COMPETENCE AS A KEY COMPONENT OF THE FUNCTIONAL LITERACY

One of the main goals of education is fostering a multilingual, multicultural and functionally literate personality who can easily integrate into the global cultural Internet space. Consequently, there is a growing need to form a new quality – linguo-digital competence. The article discusses the essence, structure and content of the latter.



Ключевые слова

функциональная грамотность, цифровая грамотность, лингвоцифровая компетенция, лингвоцифровая среда, структура лингвоцифровой компетенции



Keywords

functional literacy, digital literacy, linguo-digital competence, linguo-digital environment, structure of linguo-digital competence

¹ Публикация подготовлена в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения РФ от 18.08.2021 № 07-00080-21-02, номер реестровой записи 730000Ф. 991, по теме: «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

Еще в IV веке до нашей эры древнегреческий философ Аристипп, ученик и друг Сократа, говорил: «Детей надо учить тому, что пригодится им, когда они вырастут». В результате четырех информационных революций (от изобретения письменности, рукописной книги, книгопечатания и до создания и развития информационно-коммуникационных технологий) произошла трансформация концепта *функциональная грамотность*.

Развитие технологий влечет за собой приближение социального кризиса. Цифровая реальность, по образному выражению Татьяны Владимировны Черниговской, рождает «новый вид» человека – Homo confusus («хомо конфузус»), или «человек в растерянности» [14]. И действительно, современность определена многообразием нестандартных проблем. Если раньше приоритетным выбором из перечня задач, стоящих перед человеком, был выбор профессии, которая не менялась по истечении всей жизни, то в настоящее время этого уже недостаточно. Сейчас даже в рамках одной профессии необходимо постоянно учиться и переучиваться. Зачастую профессиональная траектория

неоднократно и абсолютно меняется. В обществе возникает необходимость постоянного пребывания в потоке разноязычной информации, языковых и цифровых инноваций.

Современное общество и экономика формулируют запрос на специалистов, которые хотя и могут осваивать актуальные знания, применять их к новым обстоятельствам и решать возникающие проблемы в быстроменяющихся условиях, которые нам диктует BANI-мир – более быстрый, сложный, хаотичный мир, не имеющий ясной структуры [2; 6]. В этом мире все фундаментальные системы, от которых зависит жизнь человека, стали хрупкими, уязвимыми. Усилилось беспокойство и тревога за мир, в котором мы живем. Люди стали зависимы от медийной среды. То, что всегда казалось стабильным и развивалось линейно, вдруг стало нелинейным, диспропорциональным, часто не поддающимся законам логики.

Табл. 1
Характеристика
SPOD – , VUCA–
и BANI-мира

Для описания реальности и характеристики периодов развития общества, предшествующих массовому распространению цифровой техники и интернета, используются акронимы SPOD и VUCA (см. табл. 1).

SPOD Steady Predictable Ordinary Definite	Мир, существовавший до 80-х гг. XX в. Характеризовался как: Устойчивый Предсказуемый Простой Определенный
VUCA Volatility Uncertainty Complexity Ambiguity	Мир, существовавший до 2020 г. Характеризовался: Изменчивостью Неопределенностью Сложностью Неоднозначностью
BANI Brittle Anxious Nonlinear Incomprehensible	Мир, в котором мы живем с 2020 г. Определяется как: Хрупкий Тревожный Нелинейный Непостижимый

Непостижимость скрывается в той «информационной перегрузке», которую ощущают на себе пользователи всех возрастов и полов. Человечество стало активно использовать искусственный интеллект, системы которого усложняются в каждой последующей версии. В этих условиях появляется запрос на новых специалистов – функционально грамотных, обладающих высоким профессионализмом, психологической готовностью к активной деловой жизни, устойчивыми ценностными ориентирами и готовностью функционировать в разноязычном информационно-коммуникационном пространстве.

Напомним, что термин «функциональная грамотность» введен ЮНЕСКО в 1957 году. В целом функциональная грамотность понималась как «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и удовлетворения житейских проблем» [13]. Сегодня мы понимаем под функциональной грамотностью способность человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и выполнять в ней свои функции.

Одно из наиболее распространенных определений функциональной грамотности дал советский и российский лингвист, психолог Алексей Алексеевич Леонтьев: «Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [5, с. 35]. Соответственно, вектор современного образования смещается от «пересказывания прошлого» к инновационному

обучению, ориентированному на будущее. Таким образом, система образования постоянно трансформируется, отвечая на новые вызовы времени, а компоненты функциональной грамотности становятся все более многочисленными.

Обозначим специфику трактовки понятия «функциональная грамотность» как результата освоения программ соответствующего уровня образования в новой редакции ФГОС начального и основного общего образования:

- на уровне начального общего образования функциональная грамотность учащихся рассматривается как способность «решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающая овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [11];
- на уровне основного общего образования функциональная грамотность рассматривается как «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающая овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий» [12].

Отличие ФГОС начального и основного общего образования состоит в разном целевом назначении функциональной грамотности как результата образования: для начальной школы – успешное взаимодействие с изменяющимся миром и дальнейшее успешное образование; для основной школы – дальнейшее успешное образование и ориентация в мире профессий.

Сегодня определяются условия формирования функциональной грамотности у обучающихся школ и вузов, а именно:

- методологические (опора на компетентностный и деятельностный подходы);
- концептуальные (опора на метапредметную координацию и междисциплинарную интеграцию);
- технологические (опора на педагогическую технологию формирования функциональной грамотности);
- методические (понимание сущности «функциональной грамотности», многокомпонентности ее содержания и основы формирования; проектирование специальных заданий, краткосрочных курсов и пр. по формированию функциональной грамотности).

Активно разрабатываются задания на формирование функциональной грамотности у учащихся, особенно начальной школы. Например, приводится следующая типология заданий на формирование функциональной грамотности у младших школьников:

1. Задания на «ЗНАНИЕ» – типовые задания базового уровня, формирующие элементарные умения.
2. Задания на «ПРИМЕНЕНИЕ» – ориентированы на формирование умений применять знания в простых ситуациях с заданными условиями.
3. Задания на «РАССУЖДЕНИЕ» – ориентированы на формирование умений применять знания в ситуации *определенности*. Требуют анализа ситуации, обоснования способа решения, проверки ответа.
4. Задания на «РАССУЖДЕНИЕ» – ориентированы на формирование умений применять знания в ситуации *неопределенности*. Требуют прогнозирования, выдвижения гипотез, предполагают многовариантность решений и полученных ответов [10].

В этой связи ведется профессиональная подготовка учителей, которым предлагается пройти разнообразные курсы повышения квалификации по формированию функциональной грамотности у школьников и студентов, педагогическому дизайну подготовки заданий (в том числе интегративно усложняющихся).

Рис. 1

Положение функциональной грамотности

Рассматривая функциональную грамотность в системе образовательных результатов, можно увидеть, что ее положение определяется между элементарной грамотностью и компетентностью (см. рис. 1).



Примечательно, что сегодня одним из важнейших аспектов функциональной грамотности является «цифровая грамотность», которая понимается как «готовность и способность человека к безопасному применению цифровых технологий при управлении и обмене информацией, при цифровом взаимодействии, при создании и преобразовании цифрового контента, в процессе решения задач в цифровом контексте» [6].

Грамотность при овладении русским и иностранными языками также относится к актуальным аспектам функциональной грамотности и связана не только с владением

различными языками на определенном уровне, но и с культурой их носителей [8]. Действительность такова, что цифровые технологии и появившиеся благодаря им новые формы лингвистического обучения существенно активизируют мультилингвальную деятельность обучающихся, связанную с изучением родного, родных и иностранных языков. Сегодня моно- и билингвизм, то есть знание русского и одного иностранного языка (английского), является нормой, не дающей выпускникам конкурентного преимущества на локальном и международном рынках труда.

Данное утверждение подтверждается изысканиями профессионального сообщества. Такие компетенции, как мультиязычность и мультикультурность (свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в отраслях в других странах), заявлены наравне с цифровой в Атласе профессий будущего, разработанном Московской школой управления Сколково и Агентством стратегических инициатив в качестве ключевых компетенций, востребованных будущими специалистами самых разных отраслей, в том числе образования [1].

Одной из основных целей образования становится воспитание мультилингвальной/мультиязычной, поликультурной/мультикультурной и функционально грамотной личности, способной легко интегрироваться в общемировое культурное интернет-пространство. А следовательно, возрастает потребность формирования новой компетенции – лингвоцифровой.

Впервые понятие «цифровая компетенция (грамотность)» («digital literacy») было введено в научный оборот Полом Гилстером (Paul Gilster) в 1997 году. Под ним понималась способность критически анализировать и использовать информацию, получаемую посредством компьютера в различных форматах

из разнообразных источников. П. Гилстер подчеркивал важность цифровых технологий и считал умение владеть ими необходимым для каждого человека.

Аллан Мартин (Allan Martin) конкретизировал понятие цифровой компетенции (грамотности), определив его как «осознание, установки и способность отдельных лиц надлежащим образом использовать цифровые инструменты и средства для идентификации, доступа, управления, интеграции, оценки, анализа и синтеза цифровых ресурсов, для построения новых знаний, а также общения с другими людьми с целью конструктивных социальных действий в контексте конкретных жизненных ситуаций» [9].

Анализ современных зарубежных исследований показал, что сегодня под «цифровой компетенцией» принято понимать готовность и способность (знания, навыки и умения), позволяющие индивиду эффективно использовать цифровые технологии в повседневной жизни, а также умение критически оценивать эти технологии. Также в это понятие часто включают мотивацию к участию в цифровой культуре и технические умения в цифровом пространстве [6].

В отечественной науке понятие «цифровая компетенция» мало распространено. Впервые оно упоминается в работах Г.У. Солдатовой, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказовой и Е.Ю. Зотовой. По мнению этих авторов, цифровая компетенция – это «способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникация, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности». В состав цифровой компетенции включают следующие субкомпетенции:

1. информационная и медиа – как способность к поиску, пониманию и организации цифровой информации и ее критическому осмыслению, а также создание информационных объектов с помощью цифровых инструментов;
2. коммуникативная – как способность осуществлять различные формы электронной коммуникации (чаты, блоги, электронная почта и пр.);
3. техническая – как способность эффективно и безопасно пользоваться техническими и программными средствами для решения различных задач;
4. потребительская – как умение решать различные повседневные задачи (связанные с конкретными жизненными ситуациями) с помощью цифровых инструментов, в том числе Интернета [9].

Рассматривая структуру «лингвоцифровой компетенции», можно отметить, что в ней ярко определяются два взаимосвязанных конструкта: 1) «лингво», связанного с коммуникативной компетенцией, в том числе с иноязычной, и 2) «цифровизация», связанного с практическим применением лингвистических знаний в условиях цифровой разноязычной среды. Предлагаются и первые интерпретации указанной компетенции (К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, А.А. Прохорова и др.) [2; 3; 4; 6]. Любопытно, что «лингвоцифровая компетенция будущего учителя иностранного языка понимается в логике готовности и способности мультилингвальной, поликультурной личности учителя к эффективной разносторонней межкультурной коммуникации и обеспечению лингводидактической деятельности в иноязычной цифровой среде» [6; 7].

Нельзя не согласиться с тем, что реалии цифрового общества вносят серьезные коррективы в понимание процесса межкультурной коммуникации вообще и межкультурной коммуникации будущего учителя в частности, что не может рассматриваться изолированно от быстро развивающегося цифрового пространства.

Возникает вопрос: какие же социальные характеристики цифровой среды имеют значение в понимании процессов межкультурной коммуникации будущего учителя? Во-первых, опосредованное цифровое поликультурное и мультилингвальное взаимодействие; сетевой этикет, регулирующий общение между удаленными, порой разноязычными партнерами; особенности функционирования складывающихся в цифровой среде общностей в сфере преподавания иностранных языков; возможности мультимедийно опосредованного самовыражения мультилингвальной и поликультурной личности будущего учителя; когнитивные стратегии в условиях оперирования цифровыми структурами; перенос в реальную деятельность приобретенных в цифровой среде коммуникативных компетенций и многое другое. Уникальные свойства цифровой мультилингвальной и межкультурной коммуникации позволяют будущим учителям преодолевать пространственные и временные ограничения. Это означает, что цифровая опосредованная межкультурная коммуникация является средством эффективного образовательного взаимодействия.

Лингвоцифровая среда подвержена быстрому развитию, что затрудняет ее изучение. Из этого следует, что выводы и решения по итогам анализа межкультурной коммуникации в цифровой среде должны носить универсальный характер. Необходимо обеспечить адекватные представления о ее лингводидактическом потенциале независимо от происходящих содержательных изменений. Скорость развития цифровизации, используемой в межкультурной коммуникации, крайне высока. Происходит постоянное изменение поведенческих, лингвистических и методических характеристик участников вышеназванной коммуникации.

В научном дискурсе для описания межкультурной коммуникации в цифровой среде существуют различные термины: «компьютерно-опосредованная коммуникация», «электронная коммуникация», «интернет-коммуникация», «лингвоинформационный контекст межкультурной коммуникации», которые стали практически полными синонимами. Встречаются такие термины, как «коммуникация, опосредованная компьютером», «коммуникация в электронной среде», «опосредованное компьютером общение». В исследовательской сфере встречаются термины «онлайн-исследования» (online research), «человеко-компьютерное взаимодействие» (human-computer interaction), «совместная работа при поддержке компьютера» (computer-supported collaborative work), «исследования виртуальной реальности» (virtual reality research), «гуманитарные исследования в интернете» (humanitarian research on Internet). Все вышеуказанные понятия могут быть объединены под зонтичным термином «цифровая коммуникация».

Очевидно, что при постановке целей и задач подготовки учителей иностранных языков (в том числе учителей-мультилингвов со знанием двух и более иностранных языков) необходимо учитывать особенности именно лингвоцифровой межкультурной коммуникации. В таком контексте формирование лингвоцифровой компетенции становится приоритетным в подготовке будущего учителя иностранных языков.

Данные анкетирования более 200 педагогов и преподавателей вузов по проблеме оценки сформированности лингвоцифровой компетенции будущих учителей позволили определить шесть основных «лингвоцифровых» сфер их профессиональной деятельности:

1. Применение цифровых продуктов и цифровых образовательных ресурсов в иноязычной среде.
2. Воспитание личности в условиях иноязычной цифровой среды.

3. Лингвоцифровая дидактика.
4. Оценка и учебная аналитика.
5. Инклюзивность и индивидуализация.
6. Лингвоцифровая безопасность и культура работы с данными.

В основе структуры лингвоцифровой компетенции лежит модель «мягкого навыка», которая сочетает три взаимозависимые и взаимодополняемые составляющие: мотивацию на выполнение определенных действий, условия реализации определенных действий в контексте, последовательность действий (алгоритмы и технологии). Среди компонентов выделяются мотивационный и эмоционально-волевой, установочно-поведенческий, рефлексивный, а также информационный, методический и практико-операционный. Здесь важно отметить, что формирование лингвоцифровой компетенции выступает не самоцелью, а средством достижения цели в другой деятельности (научно-исследовательской, учебно-познавательной, лингводидактической и т.д.). Речь идет о развитии лингвоцифровой компетенции при ее непосредственном функционировании в контексте другой деятельности, в процессе формирования других компетенций, зафиксированных в компетентностных моделях студентов бакалавриата и магистратуры – будущих учителей. Именно при потребности достижения цели в определенной деятельности посредством использования лингвоцифровой компетенции возникает непосредственная мотивация для ее развития, что является мощным стимулом для непрерывного самообразования. В этом проявляется методологическая суть лингвоцифровой компетенции: она открывает новое лингвоцифровое пространство лингводидактической подготовки поликультурной и мультилингвальной личности будущего учителя и, соответственно, новую грань его компетентности.



Литература

1. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Альпина ПРО, 2021. – 472 с.
2. Безукладников К. Э. XXXII ежегодная международная конференция «Язык и культура» // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 93–96.
3. Безукладников К. Э., Прохорова А. А. Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование // Вестник Томск. гос. ун-та. – 2021. – № 466. – С. 158–164.
4. Крузе Б. А. Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2014. – 438 с.
5. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – Москва: Баласс, 2003. – 368 с.
6. Прохорова А. А. Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 236–260.
7. Прохорова А. А., Безукладников В. К., Четчикова А. И. Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации // Язык и культура. – 2021. – № 56. – С. 234–253.
8. Савушкина Т. А. Формирование иноязычной культурной грамотности на уроках иностранного языка в неязыковом вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inoazychnoy-kulturnoy-gramotnosti-na-urokah-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 11.01.2023).
9. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Безопасность подростков в интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3 (15). – С. 36–48.

10. Сравнительный анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников: коллективная монография / К.Э. Безукладников, Д.Л. Готлиб, К.А. Занина [и др.]. – Пермь: ФГБОУ ВО «ПГТПУ», 2021. – 170 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 11.01.2023).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287.
13. **Фролова П.И.** К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 1 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitiy-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike> (дата обращения: 02.01.2023).
14. **Черниговская Т.В.** Лекция «Человек растерянный – Homo confusus и новая цифровая реальность». – URL: <https://zvoq-knigi.ru/lekcija-chelovek-rasteryannyiy-homo-confusus-i-novaya-cifrovaya-realynosty-80133> (дата обращения: 10.01.2023).



**Сведения
об авторах**

Прохорова Анна Александровна, доктор пед. наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

e-mail: prohanna@yandex.ru

Безукладников Константин Эдуардович, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

e-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Безукладников Валерий Константинович, магистрант Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

e-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОПТИМИЗМА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ VR-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ



Аннотация

Статья представляет опыт использования VR-технологий при обучении иностранному языку как средства развития среды академического оптимизма, каждый компонент которой (доверие, коллективная эффективность и ориентация на академические достижения) может быть сформирован посредством образовательных возможностей Технопарка универсальных педагогических компетенций Омского государственного педагогического университета.



Abstract

FORMATION OF AN ENVIRONMENT OF ACADEMIC OPTIMISM THROUGH THE USE OF VR TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article presents the experience of using VR technologies in teaching a foreign language as a means of developing an environment of academic optimism, each component of which (trust, collective efficiency and focus on academic achievements) can be formed through the educational opportunities of the Technopark of Universal Pedagogical Competencies of Omsk State Pedagogical University.



Ключевые слова

академический оптимизм, технопарк, VR-технологии, методика обучения иностранному языку



Keywords

academic optimism, technopark, VR technologies, methods of teaching a foreign language

Современный нестабильный мир, который в последние годы называют VUCA-миром, выдвигает требования к относительной устойчивости образовательных систем по подготовке самоуправляемых учащихся, готовых к обучению на протяжении всей жизни; созданию условий для формирования у них не только предметных, личностных, метапредметных, но и экзистенциальных компетенций; трансформации всей образовательной среды в своеобразную экосистему, концепция которой строится на принципах адаптивности и персонализации. Ключевыми характеристиками последней являются многосторонность, сотворчество, целенаправленность, а потому – ориентация на процветание на личном, межличностном, национальном и планетарном уровнях [4]. Именно процветание – другими словами, благополучие – можно назвать одним из ориентиров развития современного образования, так как оно является интегральным показателем позитивного функционирования

личности, который включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты [6]. Примечательно, что структура благополучия практически идентична структуре другого педагогического феномена – академического оптимизма, что превращает последний в один из показателей благополучия образовательной среды, представляющий собой комплекс мер, реализация которых позволяет смягчить влияние социально-экономического статуса учащегося так, что он не диктует образовательный результат. Во многих работах отмечается, что при грамотной комбинации мер, составляющих данный комплекс (коллективной эффективности, доверия и ориентации на академические достижения), влияние образовательной среды на результат обучающегося является доминирующим по сравнению с влиянием социально-экономического статуса учащегося, его семьи, образовательного прошлого и др. [5]. Следовательно, формирование академического оптимизма в образовательной среде выступает достаточно перспективным средством создания благополучия как в локальном, так и в глобальном масштабах.

Табл. 1

Влияние характеристик и образовательных возможностей Технопарка ОмГПУ на формирование компонентов среды академического оптимизма

В качестве благоприятного пространства для формирования среды академического оптимизма может выступать площадка Технопарка универсальных педагогических компетенций Омского государственного педагогического университета. Технопарк ОмГПУ – это среда, включающая в себя междисциплинарные и учебные лаборатории, оснащенные инновационным оборудованием. Рассмотрим характеристики Технопарка и их влияние на построение компонентов среды академического оптимизма (см. табл. 1).

Характеристика Технопарка	Образовательная возможность Технопарка	Компонент среды академического оптимизма
Среда, включающая в себя инновационное оборудование	Использование в учебном процессе, в т.ч. в процессе самостоятельной работы, инновационного оборудования Технопарка повышает уверенность обучающихся в своих возможностях, формирует у них стремление к более частым и открытым контактам с преподавателем, а также желание помочь, сопереживать, сочувствовать другим. В целом происходит оптимизация социального взаимодействия, образовательная среда насыщается чувством безопасности и самоопределения ее субъектов	Доверие
Среда, включающая в себя междисциплинарные и учебные лаборатории	Междисциплинарные лаборатории Технопарка предполагают коллаборации многих преподавателей различных дисциплин для формирования метапредметных компетенций субъектов образовательного процесса, сквозное обучение и колёрнинг обучающихся различных направлений, который приведет к уверенности участников образовательных отношений в том, что их общие усилия могут вызвать социальные перемены (повышение образовательного результата)	Коллективная эффективность
Среда, представляющее собой эргономическое пространство	Косметический ремонт образовательного пространства корпуса согласно единому стилю, новая мебель, современное оборудование, составляющие пространственно-материальный компонент образовательной среды, стимулируют познавательную активность обучающихся. Предлагаемые преподавателями активности, использующие имеющиеся ресурсы Технопарка, вовлекают обучающихся в более глубокое погружение в образовательный процесс	Ориентация на академические достижения

Особое место в среде Технопарка ОмГПУ занимает лаборатория «Виртуальная и дополненная реальность», так в настоящее время эти технологии считаются сквозными: подразумевается их использование при обучении школьников и студентов различных профилей подготовки. VR-технология (virtual reality) – это комплексная технология, позволяющая погрузить человека в иммерсивный виртуальный мир за счет использования специализированных устройств

(шлемов виртуальной реальности). Использование VR-технологии в образовательном процессе позволяет обеспечить полное погружение учащихся в цифровую среду, которая будет окружать пользователя и реагировать на его действия естественным образом.

При использовании технологии виртуальной реальности ученик попадает в искусственный мир, где взаимодействие с пользователем происходит через его ощущения: зрение, слух, осязание. Человек может взаимодействовать с трехмерной, компьютеризированной средой, а также манипулировать объектами или выполнять конкретные задачи. Для оснащения лаборатории «Виртуальная и дополненная реальность» были приобретены системы виртуальной реальности, каждая из которых включает в себя: шлем виртуальной реальности, контроллеры, базовые станции *HTC Vive*, переносные штативы.

Сегодня особо остро стоит вопрос об образовательном VR-контенте, а именно о том, какие приложения целесообразно использовать в различных предметных областях. Приведем ряд источников, где можно найти VR-контент для образования:

1. *App Store*, *Google Play* или *Steam*.
2. Платформа *YouTube*.
3. Библиотеки программного обеспечения производителей оборудования.

Важно не только найти подходящее для профиля обучения и темы занятия приложение, но и грамотно спланировать методику его проведения, включающую этапы работы и формы предлагаемых заданий. Для примера нами будет рассмотрена методика использования VR-технологий на лабораторном занятии по английскому языку – по причине активного развития современной методики обучения иностранным языкам, расширения данной области научного знания путем включения в нее метапредметных технологий [1].

Прежде всего, остановимся на этапах занятия. Так как VR-технологии относятся к аудиовизуальным средствам обучения, то, согласно методике обучения иностранным языкам, выделяют следующие этапы работы с ними:

1. **Преддемонстрационный этап (pre-viewing):** учащихся необходимо познакомить с устройствами, входящими в систему виртуальной реальности [2]; обсудить с ними технику безопасности по работе в виртуальности; мотивировать; снять возможные трудности восприятия речи и подготовить обучающихся к успешному выполнению задания с помощью вопросов, предвосхищающих содержание ресурса.
2. **Демонстрационный этап (whileviewing):** непосредственное восприятие и первичное осознание учащимися содержания предлагаемого контента; активизация речемыслительной деятельности учащихся с целью интерпретации различных ситуаций речевого и неречевого характера.
3. **Последемонстрационный этап (post/after-viewing):** необходим для организации речевой творческой деятельности [3].

Проведенное нами в рамках изучения темы «Москва не сразу строилась» учебное занятие по английскому языку предполагало рассмотрение обучающимися возможности использования очков виртуальной реальности для отработки лексических структур, связанных с ситуациями самостоятельной ориентации на незнакомой местности и коммуникативными ситуациями, предполагающими вопросы и ответы о том, как добраться до конкретного пункта, при работе со следующими приложениями виртуальной реальности: симулятор *The VR Museum of Fine Art*, казуальная игра *Mondly: Learn Languages in VR*, бесплатная игра *The Lab*. Отметим, что вышеперечисленный VR-контент

можно найти на платформе *Steam*. В процессе погружения в мир виртуальной реальности симулятора *The VR Museum of Fine Art* обучаемые выполнили следующие виды деятельности:

- 1. На преддемонстрационном этапе работы с VR-очками обучающийся получает устное задание от преподавателя (на английском языке): «Вы попадете в музей изобразительных искусств. Вам необходимо:
 - найти карту музея,
 - на карте отыскать местоположение заданного экспоната (например, статуя Шивы) и запомнить его,
 - убрать карту и, телепортируясь в виртуальной реальности, найти заданный экспонат в музее,
 - по находящемуся рядом с экспонатом письменному описанию ответить на вопрос (например, что символизируют позиции рук Шивы?)».
- 2. В процессе демонстрационного этапа обучающийся, надев VR-очки, выполнял задание, в случае необходимости задавал вопросы, делился впечатлениями и трудностями использования технологии.
- 3. Последний, последедемонстрационный этап в данном случае включал в себя рефлексию: обучающиеся устно в аудитории и письменно в виде заданного на дом эссе высказывались на счет удобства использования VR-очков по сравнению с уже ставшими традиционными средствами обучения (видеофильм, аудиозапись, фотографии и др.), перспектив VR-технологии в образовании и при изучении иностранных языков в частности.

Рис. 1
Результаты опроса обучающихся об удобстве использования VR-технологии при изучении иностранных языков



Нами была выполнена математическая обработка данных устных и письменных ответов обучающихся. Ее результаты представлены на диаграмме (см. рис. 1).

Аналогичных этапов преподаватель придерживался и во время использования приложения казуальной игры *Mondly: Learn Languages in VR* (далее – *Mondly*), однако наполнение демонстрационного этапа было более насыщено коммуникацией, так как обучающиеся самостоятельно

выбирали виртуальную среду для общения (в ресторане, такси, отеле, аэропорту, поезде и др.) и устно общались в ней с виртуальным персонажем для выполнения коммуникативной задачи (заказ блюда в ресторане, возврат билета на самолет, беседа с водителем такси, бронирование комнаты на ресепшене в отеле и др.), а также замечали ошибки, допущенные при создания игры.

Приведем примеры коммуникативных ситуаций (см. табл. 2).

Табл. 2
Примеры коммуникативных ситуаций казуальной игры *Mondly: Learn Languages in VR*

Student: <i>Hello!</i> Mondly (girl in a train): <i>Hi!</i> Student: <i>My name is Anna.</i> Mondly (girl in a train): <i>Nice to meet you!</i>	
Student: <i>I am from Spain.</i> Mondly (taxi driver): <i>That's cool. What a beautiful evening. How do you like it here?</i> Student: <i>I think it's fun.</i> Mondly (taxi driver): <i>Here is your charge.</i> Student: <i>Okay. Thank you.</i>	

Mondly (hotel registrant): <i>Right away. Would you like a room with a view?</i> Student: <i>No, thank you.</i>	
Mondly (restraint waiter): <i>Okay. Would you like some food?</i> Student: <i>I would like a coffee.</i>	

На последемонстрационном этапе обучающимся было предложено поделиться сложностями использования встроенных в приложение технологий искусственного интеллекта (распознавания речи), а также недостатками игровой оболочки. Полученные ответы приведены на диаграмме (см. рис. 2).

Во время использования игры *The Lab* частично отсутствовал преддемонстрационный этап, так как, попадая в секретную виртуальную лабораторию на демонстрационном этапе, обучающиеся ориентировались в ней по ситуативным аудиосообщениям от интерактивных артефактов, выполняли задания, необходимые для возвращения из лаборатории. Последемонстрационный этап заключался в обсуждении наиболее трудных локаций, изобретении «уловок» для их успешного прохождения следующим участником. Приведем все 8 заданий, с которыми столкнулись участники во время занятия:

- Slingshot: begin your career as a Calibration Trainee by recklessly destroying everything in the Aperture Storage Annex using the Core Calibration slingshot.
- Longbow: use your archery skills to defend your noble castle gate from a rampaging but adorable and equally noble horde of attackers.
- Xortex: are you a bad enough dude to become a Xortex ace? Relive the golden era of gaming – only this time, it’s all around you.
- Postcards: visit exotic, far-off locales from the comfort of your own head.
- Human Medical Scan: explore the intricate beauty of the human body through a highly detailed model created from a series of CT medical scans.
- Solar System: why watch shows about the vast majesty of space when you can jump in and see it for yourself? Have educational space-fun while putting Neil Degrasse-Tyson out of business.
- Robot Repair: can you repair a robot? Good, because Aperture Science’s Human Diversity Outreach Program is now hiring.
- Secret Shop: the fantasy equivalent of a twenty-four-hour convenience store is now open for business! Peruse artifacts, shop for familiars and cast a spell or two at Dota’s Secret Shop!

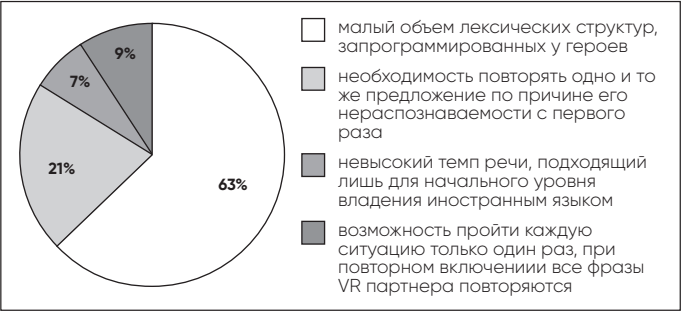


Рис. 2
Результаты
опроса
обучающихся
о сложностях
использования
VR-технологий
при изучении
иностранн
языков

Подчеркнем, что таким образом на занятии были созданы мотивирующие условия для обучения учащихся, в том числе путем формирования среды академического оптимизма. Рассмотрим значение VR-технологии в этом процессе, так как следующие педагогические условия оказывают влияние на каждый компонент структуры среды академического оптимизма:

- чувство безопасности, транслируемое преподавателем при полном погружении учащихся в цифровую среду, а также его уверенность в обучающихся при использовании ими специализированных устройств способствует формированию доверия между участниками образовательного процесса;
- коллективная эффективность в образовательной среде создается совместными усилиями проректора по учебной работе по утверждению образовательного мероприятия; директора Технопарка по рассмотрению заявки и дальнейшему ее согласованию; технического специалиста по подготовке, настройке, калибровке оборудования; специалиста деканата по организации учебного процесса (аудитории, оповещение студентов); преподавателя не-IT-специальности по изучению оборудования и подготовке занятия;
- VR ориентирует учащихся на академические достижения путем эффективного вовлечения учеников поколения Z в обучение, привлекая их формой и воссозданием реальной ситуации, после прохождения которой уровень тревожности снижается, а коммуникативный опыт накапливается; формированием комфортной атмосферы, в которой ученик забывает о своих комплексах и использует язык непринужденно.

Таким образом, Технопарк универсальных педагогических компетенций Омского государственного педагогического университета в целом и лаборатория «Виртуальная и дополненная реальность» в частности способствуют формированию среды академического оптимизма в университете, а значит, повышению уровня благополучия и процветания всего университетского сообщества.



Литература

1. Гальскова Н. Д. Методика обучения иностранным языкам как наука: взгляд современника // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 6–12.
2. Захраии С. Х., Абдоллахи М. Этапы работы с видеоматериалами в процессе обучения иностранным языкам [Текст] // Символ науки. – 2015. – №10 – С. 182–184. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-raboty-s-videomaterialami-v-protsesse-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 22.01.2023).
3. Курганова Н. А. Использование устройств для погружения в виртуальную реальность при изучении раздела «Устройства ввода и вывода» на уроке информатики // Информатика в школе. – 2022. – № 4. – С. 49–56.
4. Спенсер-Кейс Дж., Лукша П., Кубиста Дж. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. – М.: Издательство Московской школы управления СКОЛКОВО и Global Education Futures, 2020. – 170 с.
5. Mitchell R., Tarter C. A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. // Societies. – 2016. – № 6 (1), 5. – P. 1–11.
6. Warr P. The measurement of well-being and other aspects of mental health. // Journal of occupational Psychology. – 1990. – № 63 (3). – P. 193–210.



Сведения об авторах

Лапина Анастасия Сергеевна, старший преподаватель Омского государственного педагогического университета.
e-mail: lapina.a.s.132@gmail.com

Курганова Наталья Александровна, доцент, канд. пед. наук, директор Технопарка Омского государственного педагогического университета.
e-mail: kurganova@omgpu.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Аннотация

Данная статья посвящена лингвокультурологическим аспектам преподавания английского языка в средней школе. Учет социокультурного аспекта коммуникации является важным условием развития навыков, необходимых для овладения иностранным языком. Употребление слов изучаемого языка требует понимания коннотативных значений, типичных коллокаций. Оно представляет серьезный интерес и одновременно наибольшую сложность для учащихся. Без изучения истории и культуры страны изучаемого языка адекватное понимание иноязычных текстов представляется невозможным.



Abstract

LINGUACULTURAL ASPECTS OF TEACHING ENGLISH IN THE SECONDARY SCHOOL DURING THE LESSONS AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

This article is devoted to the linguacultural aspects of teaching English in the secondary school. The sociocultural aspects of communication are essential for building the student's skills. The use of English requires knowledge of connotations and typical collocations. This task is very interesting and difficult for students. It is impossible to understand English texts properly without studying English and American history and culture.



Ключевые слова

**лингвокультурологический и лингвострановедческий
аспекты освоения иноязычной лексики, концепты,
Р. Киплинг, У. Голдинг**



Keywords

**linguacultural aspects of teaching English, concepts,
R. Kipling, W. Golding**

В современных концепциях совершенствования преподавания иностранных языков констатируется, что изучение иностранного языка предполагает освоение социокультурных знаний и умений. Подчеркивается особое значение лингвокультурологического и лингвострановедческого аспектов для реализации коммуникативного подхода обучения иностранному языку [9, с. 51]. Тесная связь между обучением языку и усвоением культуры несомненна. Неслучайно культурологические тексты занимают значительное место в современных учебниках иностранного языка, задания на их основе активно используются на дополнительных вступительных испытаниях в МГУ, на Всероссийской олимпиаде по английскому языку «Высшая проба» и т.д. [10].

Особое внимание при изучении английского следует обратить на единицы языка, имеющие национально-культурную специфику. Безэквивалентная лексика в наибольшей мере отражает специфику того или иного языка, культуру его носителей, а также содержит информацию в сжатом виде. Она акцентирует внимание на самом существенном и особенном в структуре языка и культуры одного народа по отношению к культуре другого [1, с. 46]. Среди непереводаемых лексических единиц можно выделить экзотизмы (слова-реалии — понятия, которые связаны с культурным опытом одного народа и обозначают предметы действительности и факты общественной жизни, известные только одному народу) и концепты (обозначение устойчивых представлений и общих понятий, связанных с уникальной языковой картиной мира).

Для англосаксонской языковой модели мира в качестве таких уникальных концептов вступают *Understatement*, *Privacy*, *Stiff upper lip*, *Challenge* и некоторые другие [4, с. 41].

Understatement — понятие, которое можно перевести как «языковая сдержанность», «недоговоренность», «сдержанное высказывание». *Privacy* означает «имеющий отношение к частной жизни» и может быть переведено как «уединение», «уединенность», «право на частную жизнь», «приватность», что выражается и в языке, и в поведении англичан, а именно — в их дистанцированности по отношению друг к другу. Концепт *Stiff upper lip*, может быть, в наибольшей степени отражает этнокультурную специфику англосаксонской ментальности, делает наиболее заметным отличие англичан от представителей других национальностей. На русский язык понятие *Stiff upper lip* может быть переведено по-разному. Например, В. Овчинников использует перевод «жесткая верхняя губа»: «Когда англичане говорят о “жесткой верхней губе”, за этим стоят два понятия: во-первых, способность владеть собой — культ самоконтроля и, во-вторых, умение подобающим образом реагировать на жизненные ситуации — культ предписанного поведения» [7, с. 377]. Другое понятие, входящее в концептосферу *Stiff upper lip* и связанное с ним, — *Gentleman*. Джентльмен является воплощением воспитанности, умеренности, сдержанности и всего, что может олицетворять идеал англичанина как представителя этноса. Высокий эмоциональный самоконтроль как проявление *Stiff upper lip* является знаковым в поведении человека. Другой концепт, также непосредственно связанный с *Stiff upper lip*, — это «вызов» (*Challenge*).

Современные исследователи отмечают особое значение художественных текстов для получения информации о социальном и культурном устройстве иноязычного общества [8, с. 231]. Достаточно часто в современных школьных учебниках при введении новой лексики используются адаптированные научно-популярные исторические и культурологические тексты [11, с. 86]. Вместе с тем, в профильных классах, специализирующихся на изучении иностранного языка, вполне целесообразно (например, в рамках внеклассной работы над проектами) использовать и неадаптированные тексты.

Рассмотрим методику освоения компетенций, связанных с социокультурным аспектом иноязычной лексики, на примере анализа нескольких художественных текстов. Разумеется, без соответствующей подготовки эти тексты будут вызывать у школьника определенные затруднения. Как нам представляется, в средней школе при изучении художественных текстов ученикам следует регулярно обращаться как к подробным лингвострановедческим комментариям, так и к классическим образцам перевода иноязычных текстов на русский язык.

Так, при анализе произведений Льюиса Кэрролла следует обращать внимание на многочисленные примеры игры слов. Во многих из них находят отражение культурные реалии Британии XIX века. В качестве примера можно привести фразу «*If you drink much from a bottle marked 'poison', it is almost certain to disagree with you, sooner or later*» [12, с. 44] — «Если вы много отопьете из бутылки, на которой написано 'Яд', то это почти наверняка рано или поздно расстроит вам желудок (принесет вам вред)». Как отмечает Л. С. Головчинская [3, с. 187], юмористический эффект слов Алисы основан на стилистическом приеме приуменьшения (*Understatement*).

В качестве другого примера возьмем стихотворение Редьярда Киплинга «*If...*» [14, с. 125]. Для анализа отраженных в нем концептов британской культуры важно сравнить различные варианты перевода этого произведения на русский язык. При этом существенным фактором является использование межпредметных связей, например, сравнение стихотворения английского поэта с хорошо знакомыми школьникам произведениями русской поэзии. В переводе одного из лучших переводчиков советского времени М. Л. Лозинского стихотворение Р. Киплинга звучит как «Заповедь» [5, с. 251]. Заповеди — это то, что требует обязательного исполнения, своеобразный моральный кодекс, наказ. Действительно, перевод Лозинского подразумевает такое действие. Здесь много побудительных предложений. В нем чувствуется четкий ритм. В конце концов, воссоздается образ человека-рыцаря, не знающего страха и упрека. Он противопоставляет себя толпе. Толпа обвиняет лирического героя в своих бедах, клеветает на него, но он должен, как романтический герой стихотворения А. С. Пушкина «Поэту», остаться «тверд, спокоен и угрюм». Поэт должен быть внутренне свободным, просто «беседуя с царями», оставаться честным, «говоря с толпой». Об этом говорится в одном из ранних стихотворений Пушкина — оде «Вольность», о том же он пишет в своем позднем стихотворении «Памятник»: «хвалу и клевету приемли равнодушно и не оспаривай глупца». Несомненно, что Лозинский, переводя стихотворение на русский язык, находится под воздействием поэтической традиции, огромная роль в которой принадлежит А. С. Пушкину. Русским очень импонирует волевой настрой, решимость поэта, его гражданская позиция, но при этом переводчик воспроизводит черты поэта-гражданина, чрезвычайно важные для русского менталитета, но не совсем характерные для английского. На эти отличия следует обратить внимание учеников.

Другой, не менее талантливый переводчик стихотворения Р. Киплинга «*If...*» — С. Я. Маршак [5, с. 252]. Его перевод на первый взгляд может показаться менее эффективным по сравнению с переводом Лозинского, но он является более точным с точки зрения передачи ритма стихотворения и создания языковой картины мира Киплинга как носителя англоязычной культуры. В переводе Маршака воссоздается образ идеального человека, которого не существует в жизни. Но к этому идеалу нужно стремиться. Стремиться всю жизнь, ежедневно, ежечасно совершая поступки, которые могут приблизить к нему. Этот собирательный образ в максимальной степени согласуется с теми ментальными установками, которые закладываются у человека в процессе его вхождения в общество и культуру англосаксов. Личность, которая воспитывается в лишениях и испытаниях, когда человек каждый раз проверяет, на что он способен. В таких условиях, в конце концов, вырастает джентльмен с «жесткой верхней губой», принимающий вызов и умеющий держать удар: выдержанный, хладнокровный, стойкий, сильный, негибаемый, энергичный и целеустремленный. Но при этом он терпеливый, мечтающий, прощающий, добрый и тактичный, способный помочь слабому, защитить того, кому нужна помощь. Эти качества

являются не менее важными для представителя англосаксонской культуры. Целесообразно предложить учащимся сравнить два перевода стихотворения и самим оценить степень соответствия каждого из них оригиналу.

Также можно обратить внимание учеников на то, что прозаический подстрочный перевод этого стихотворения позволяет увидеть интересные подробности, которые не были переданы ни М. Л. Лозинским, ни С. Я. Маршаком. Понятие «настоящего» человека, который воссоздается у Р. Киплинга, вовсе не предполагает воспитания личности, не знающей «страха и упрека». Лирический герой Киплинга, обладая многими положительными качествами, при этом является живым человеком. Он может начать сомневаться в себе, когда в него перестают верить другие люди (*If you can trust yourself when all men doubt you, / But make allowance for their doubting too*), подвергаясь нападкам или даже ненависти с их стороны; он не может притворяться, выглядеть и говорить так, будто ничего не случилось (*Or being hated, don't give way to hating, / And yet don't look too good, nor talk too wise*) [14, с. 125]. Он не должен играть: он может и должен выражать свои чувства, но в нужный час и в нужном месте — это то, что исследователь А. А. Джигоева назвала *emotional intelligence*, то есть «эмоциональный разум» [4, с. 123], который играет в современном западноевропейском обществе чрезвычайно важную роль и ценится больше, чем интеллектуальные данные человека, так как говорит о его социальном потенциале, способствующем преуспеваю. Возможно, с этим связана популярность поэзии Р. Киплинга и, в частности, стихотворения «If...» у англоязычных читателей в настоящее время.

Другой Нобелевский лауреат — Уильям Голдинг — в своем романе «Повелитель мух» [13] показывает, что происходит с людьми, не прошедшими всех этапов социализации, формирования человека. Рассмотрим, как в данной книге дается описание такого важного качества, как *Stiff Upper Lip*. В романе У. Голдинга, в отличие от стихотворения Р. Киплинга, описывается не идеал поведения англичанина, а трудности, с которыми встречаются дети при усвоении качеств, необходимых для становления культурного человека, джентльмена. По сюжету во время атомной войны на тропический остров в Тихом океане попадает группа мальчиков в возрасте от 6 до 12 лет. Все сопровождавшие их взрослые погибают, и предоставленные самим себе дети пытаются выжить самостоятельно. Климат острова вполне благоприятен. Источником опасности становятся сами подростки. Главная причина в том, что они еще недостаточно хорошо приспособлены к жизни в обществе.

Представляет интерес та лексика, которую У. Голдинг использует для описания эмоций мальчиков, их поступков и поведения. Менее всего качество *Stiff Upper Lip* выражено у попавших на остров малышей. Они безудержно смеются и плачут, не могут контролировать свое поведение. Память о жизни в Англии является для них лишь поводом для печали и скорби. Еще важнее то, что они не контролируют не только эмоции, но и фантазии, путая ужасы, пережитые во сне, с реальностью. Впоследствии это становится поводом для склонного к диктаторству Джека Мэридоу и Роджера — подростка с криминальными и садистскими наклонностями — использовать этот страх для манипулирования обществом мальчиков. Создать какие-то рациональные основы жизни, сформулировать общие цели и наметить пути их достижения на какое-то время помогают общие собрания, организованные по инициативе главного героя Ральфа и его друга Хрюши. Эти собрания начинаются в лучших традициях британской политической культуры. Демократическая процедура всеобщего равного голосования позволяет выбрать лидера — Ральфа. Он предлагает

правила, позволяющие внести порядок в отношения между мальчиками. Но дальше начинаются неприятности, связанные с борьбой за власть между Ральфом и его антагонистом — Джеком Мэридю.

Активность, ответственное отношение и связанные с ними умение отвечать на вставшие перед подростками вызовы (*Challenges*) становятся очень важными для стихийно образовавшегося сообщества островитян. Оба лидера — Ральф и Джек Мэридю — выделяются в первую очередь именно этим качеством. Они четко придерживаются выбранных ими целей. Это сильно отличает их от большинства остальных ребят, которые без постороннего контроля не могут ничего довести до конца. Но цели двух лидеров оказываются прямо противоположными. Для Ральфа главное — поддерживать огонь в костре, который должен стать сигналом для возможных спасителей, а также строить хижины, в которых мальчики могли бы переждать сезон дождей. Для Джека Мэридю главным оказывается охота на свиней, во имя которой он готов пожертвовать всем остальным.

Джек возбудим и вспыльчив. Он склонен к насилию и авторитарен по своей натуре. До некоторого времени эти особенности его характера сдерживаются влиянием предшествующего воспитания. В начале романа он даже формулирует идеологию, похожую на кредо джентльмена, англичанина, подчиняющегося правилам (*Rules*) и ведущего себя «правильно», но сам использует эти правила лишь как средство в борьбе за власть. К концу романа он превращается в беспринципного вождя одичавших подростков, убивающих друг друга. Характер Джека Мэридю У. Голдинг передает с помощью слов, выражающих перепады его настроения. В случае гнева Джек бросает яростные взгляды (*glowered*), он то краснеет, то бледнеет (*the red drained from Jack's cheek, then came back with a painful rush, his face was red, red in the face, his chin sunk back*), гневно говорит (*said hotly*). В случае неудачи он падает духом (*crestfallen*), а после неудачной попытки свергнуть Ральфа демократическим путем Джек даже дает волю своим слезам (*paying no heed to the steady fall of his tears*).

Из всех мальчиков, попавших на остров, ближе всего к идеалу джентльмена Ральф. В критической ситуации он способен действовать хладнокровно (*coldly*), хотя и он иногда поддается ярости, страху и панике. В начале романа он безудержно радуется возможности пережить приключения на острове без контроля взрослых. В отношениях со сверстниками герой часто теряет свое хладнокровие. Иногда он начинает говорить чересчур возбужденно (*excitedly*). Переводчик Е. Суриц переводит эту фразу как «совершенно захлебываясь» [2, с. 68]. Фразу «*carried away by a sudden thick excitement*» Е. Суриц переводит «совсем зашелся» [2, с. 69], несколько преувеличивая степень эмоциональности Ральфа. Во время перепалок с Джеком Ральф «*irritably shook himself*», иногда его настроение после очередных обидных слов Джека описывается как *fuming* («кипящий, рассерженный»).

Одной из причин того, что социальный порядок среди островитян начинает быстро разрушаться, было то, что качества, которые позволили выделиться Ральфу как лидеру, развиты в нем недостаточно хорошо. Даже его достоинство — оптимизм — иногда превращается в источник проблем: он не замечает намечающихся трудностей вовремя. Но именно Ральф, в отличие от других мальчиков, способен в момент конфликта «*to summon his wit*». Эта фраза переводится Е. Суриц как «собраться с духом» [2, с. 74]. Однако буквальный перевод звучит как «собираться с разумом» или «призвать свой разум». Можно

обратить внимание школьников на то, что в переводе этого словосочетания видна разница в культурах, не позволяющая достичь полной точности в переводе фразы. В русской культуре делается акцент на духовности, в английской — на разуме. Английская культура более рациональная, русская — духовная и эмоциональная.

Хрюша — умный и начитанный подросток, который вместе с Ральфом представляет мальчиков, отстаивающих рациональные, научные (*world is scientific*) ценности. Он сирота, который воспитывался своей тетей, и у него нет некоторых необходимых для «джентльмена» качеств. В первую очередь, у него нет *Stiff Upper Lip*: он то бунтует против лидеров и гневно взвизгивает (*whine*), то теряет присутствие духа, «сдувается» (*wilted*). При этом он обвиняет остальных мальчиков в том, что они ведут себя «как дети малые», чересчур импульсивно, не умеют дослушать до конца оратора, а сразу с энтузиазмом бросаются делать что-либо. Вместе с Ральфом он становится главным борцом с суевериями, начинающими искажать сознание детей, — с верой в чудовищного, внушающего суеверный страх Зверя (*Beast*). Он, как и Ральф, искренне пытается сохранить в себе черты цивилизованного человека.

Интересная фраза, которую Е. Суриц выбирает для описания желания Хрюши, — «*to carry a conch against all odds*»: «пронести рог через все невзгоды и трудности» [2, с. 104]. Рог (*Conch*) в романе несет особенный смысл: он является как бы символом «демократии» и цивилизации, поскольку служил для созыва общих собраний жителей острова. На этих собраниях мальчики пытались найти разумные ответы на стоящие перед ними вопросы. Придя вместе с рогом на переговоры с потерявшими человеческий облик «дикарями», Хрюша пытается вызвать к разуму. То есть фраза «*to carry a conch against all odds*» выражает желание мальчика действовать в соответствии с укорененным в британской культуре качеством *Stiff upper lip*.

В лексике У. Голдинга подчеркивается умение (или неумение) героев владеть своими эмоциями, которые не всегда можно точно передать в русском переводе. Так, описывая душевное состояние Джека в результате неудачной охоты, писатель говорит: «*in this frustration seemed bolting and nearly mad*» («в его глазах от досады метнулось почти безумие»). Когда Ральф увидел вернувшегося с охоты Джека, он «*realized Jack with a start*». Эта фраза переводится как «вдруг обнаружил Джека» [2, с. 30]. При этом из виду теряется тот факт, что подросток вздрогнул, внезапно увидев испачканного грязью и уставшего охотника. Т. е. автор подчеркивает именно те особенности поведения мальчиков, которые свидетельствуют о недостаточно развитом качестве *Stiff Upper Lip*.

Целесообразно обратить внимание школьников на то, что для переводчика — представителя иной культуры — эти детали поведения мальчиков менее значимы, поскольку умение контролировать свои чувства не столь важно русской культуры. Иногда Е. Суриц смягчает некоторые формулировки романа, когда, например, передает смысл ругательства Джека в адрес Ральфа. В других случаях, наоборот, переводчик придает словам героев гораздо большую степень эмоциональности, чем это было в оригинале. Так, выпив воды, Джек произносит: «*Needed that*». Переводчик передал это как «Уф, хорошо!» [2, с. 30]. Это более эмоционально, чем сухое английское «*Needed that*», буквальный смысл которого ближе к фразе «то, что было нужно». Так же и покаянное «*Sorry*» Саймона, уронившего листовое покрытие с крыши строящейся хижины, не столь эмоционально, как «Ой!» у русского переводчика. То есть в переводе теряется характерный для английской культуры *Understatement*.

Можно обратить внимание школьников на то, что незавершенный процесс социализации подчеркивается сравнениями, которые писатель использует при описании поведения мальчиков. Характерно их сравнение с животными: Хрюша постоянно визжит (*whine, squeak*); Джек, испугавшись, становится похожим на жмущуюся к дереву обезьяну. После ссоры с Ральфом он издает *wild whoop*. На русский эта фраза переведена как «дикий вой». Между тем, в английском глагол *whoop* имеет двойное значение: это одновременно и возглас, восклицание, и уханье филина, т.е. поведение, похожее на поведение дикого животного, подчеркнуто сильнее.

В конце романа Джеку удастся переманить большинство мальчиков из «цивилизованного» сообщества, возглавляемого Ральфом, в свое племя размазанных разными красками дикарей (*savages*). Для описания поведения одичавших мальчиков У. Голдинг использует еще более сильные сравнения: «*demoniac figures*» («бесноватые»). Они «воют от хохота» («*became a loud derisive jeer*»), ненавидят и убивают тех, кто сохраняет в себе следы разума и напоминает им о нормах цивилизации. Роман У. Голдинга представляет собой притчу об изначальной порочности человеческой природы, «темноте человеческого сердца», «темноте человеческой души» («*the darkness of man's heart*»). Но греховность человечества продемонстрирована на примере наиболее уязвимой его части — детей. Они еще не выработали в себе те качества, которые необходимы для истинного англичанина, и именно поэтому на их примере особенно наглядна сформулированная Ф. Ницше истина о том, что «культура — это только тонкая яблочная кожура над раскаленным хаосом» [6, с. 767].

Внимание учеников следует обратить на то, что при переводе стихотворения Р. Киплинга перед переводчиками встал выбор между ориентацией на реалии культуры, в которой создан текст оригинала, и верностью русской поэтической традиции. М. Лозинский сделал выбор в пользу последнего. Большую точность в следовании духу и букве стихотворения выбрал С. Маршак. Перед аналогичным выбором стояла и переводчик текста «Повелителя мух» Е. Суриц. Анализ используемой в романе У. Голдинга лексики и ее сравнение со словами, используемыми переводчиком, также позволяет выявить важные отличия между русской и английской культурами, делающими практически невозможным абсолютно адекватный перевод этого текста. В русском переводе часто используются выражения, которые передают несколько больший накал страстей по сравнению с теми фразами, которые были в оригинале. Во многом это оправдано тем, что требования к сдерживанию своих эмоций в английской культуре несколько более строгие. Если бы переводчик буквально следовал смыслу переводимых фраз, читатель не смог бы понять мысль автора. Несколько иначе в переводе выглядит мотивация главных героев, немного иным представляется их поведение. Но эти расхождения неизбежны в силу различий между русской и английской культурами. Возможно, что в «русском варианте» данной притчи история рассказывалась бы скорее исходя из точки зрения отзывчивого, эмоционального и осторожного Саймона, чем рационального оптимиста Ральфа. Однако философские проблемы, поднятые в романе, являются вечными и универсальными для всего человечества. Поэтому очень важно, чтобы правильный перевод был одновременно верным оригиналу и понятным читателю, который принадлежит к иной культуре, чем автор текста. На наш взгляд, проанализированный перевод этой цели вполне соответствует.

Таким образом, сравнение оригинального текста произведения с различными вариантами перевода на русский язык позволяет продемонстрировать, насколько интересна работа переводчика; на конкретных примерах показать,

насколько важным для понимания текста является глубокое знание культурных реалий страны изучаемого языка. Одним из способов достичь их понимания может стать сравнение оригинального текста с классическими переводами произведения на русский язык. Анализ возникающих при переводе сложностей позволяет ученику понять коренные различия между разными культурами. Именно четкое осознание этих различий в дальнейшем может стать залогом преодоления разногласий, существующих между представителями разных культур.



Литература

1. **Верещагин В. М., Костомаров В. Г.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. **Голдинг У.** Повелитель мух / Перевод Е. Суриц. – М.: из-во АСТ, 2013. – 317 с.
3. **Головчинская Л. С.** Комментарии. В кн. Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland. – М.: Из-во Прогресс, 1967. – 176 с.
4. **Джиоева А. А.** Англосаксонский менталитет сквозь призму английского языка. – М.: Из-во МГУ, 2014. – 152 с.
5. **Лозинский М. Л.** Заповедь. Маршак С. Я. Если... В кн. Киплинг Р. Избранные стихи из всех книг. – Б. м.: Salamandra P. V. V., 2011. – 331 с.
6. **Ницше Ф.** Сочинения в 2 тт. Т. 1. Литературные памятники. – М.: Мысль, 1990. – 831 с.
7. **Овчинников В.** Корни дуба. Впечатления и размышления об Англии и англичанах. – М.: Изд-во АСТ, 2005. – 290 с.
8. **Пирогова О. Е.** Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности // Вестник ТвГУ. Серия Филология. – 2014. – № 1. – С. 231–235.
9. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий предметной области преподавания «Иностранные языки». Учебный предмет «Иностранные языки». – М.: ФГБУ «Российская академия образования», 2017. – 89 с.
10. **Сафонова В. В.** Лингвокультурная педагогика: спорные и бесспорные вопросы развития личности человека средствами соизучаемых языков // Иностр. языки в школе. – 2021. – №11. – С. 4–12.
11. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
12. **Carroll L.** Alice's Adventures in Wonderland. – М.: Из-во Прогресс, 1967. – 176 с.
13. **Golding W.** Lord of the flies. – СПб., Антология, Каро, 2005. – 256 с.
14. **Kipling R.** If... В кн. Джиоева А. А. Англосаксонский менталитет сквозь призму английского языка. – М.: Из-во МГУ, 2014. – 152 с.

Сипейкин Александр Викторович, канд. ист. наук, доцент кафедры Отечественной истории Тверского государственного университета.

E-mail: sipeykin@yandex.ru

Сипейкина Галина Александровна, канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского языка Военного университета МО РФ.

E-mail: sipeykin@yandex.ru

Сипейкина Тамара Александровна, студентка переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета.

E-mail: sipeykin@yandex.ru



Сведения
об авторах

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ



Аннотация

В статье рассматривается эффективность использования игровых технологий для формирования функциональной грамотности и глобальных компетенций обучающихся, описаны практические приемы игрового обучения. Автор демонстрирует актуальные приемы работы с текстом: трансформацию линейного текста в таблицу и ее использование для создания плаката по теме урока.



Abstract

FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY AND GLOBAL COMPETENCIES THROUGH GAME-BASED LEARNING

The article considers the effectiveness of game-based learning for the formation of functional literacy and global competencies. Practical methods of game-based practice are described. New techniques of working with a text through the transformation of a linear text to a table and its further usage for poster creating according to the lesson topic are shown.



Ключевые слова

функциональная грамотность, глобальные компетенции, мягкие навыки, проектная деятельность, игровое обучение, игропрактика



Keywords

functional literacy, global competencies, soft skills, project activities, game-based learning, game practice

Актуальность развития функциональной грамотности связана с тем, что современное образование трансформируется в соответствии с новыми тенденциями в геополитической, экономической, культурной сферах и ставит своей целью воспитать конкурентоспособного и мобильного специалиста, востребованного на рынке труда. Собственно, функциональная грамотность призвана объединить необходимые навыки и умения и помочь выпускнику школы применить их на практике, и поэтому это понятие стало актуальным для современной школы.

Образовательные результаты являются ключевым индикатором качества образования, так как именно через их призму оценивается эффективность образовательной политики страны [3]. Следует отметить, что с этой целью проводится ряд международных исследований (PIRLS, TIMSS, PISA), результаты которых служат показателями качества образования страны и находят отражение в Государственной программе РФ «Развитие образования» (2018–2025 годы) (Постановление Правительства РФ № 1642 от 26 декабря 2017 года) [6].

Международное исследование PISA представляет функциональную грамотность в виде нескольких составляющих, а именно:

- **грамотность в чтении** — способность человека к пониманию письменных текстов и рефлексии, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества;
- **грамотность в математике** — способность человека определять и понимать роль математики в мире;
- **грамотность в области естествознания** — способность использовать естественно-научные знания для выделения в реальных ситуациях проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах [5].

С 2018 года в международном исследовании PISA выделено еще одно направление — **глобальные компетенции**, под которыми понимаются способности:

- критически рассматривать с различных точек зрения проблемы глобального характера и межкультурного взаимодействия;
- осознавать, как культурные, религиозные, политические, расовые и иные различия влияют на восприятие, суждения и взгляды людей;
- вступать в открытое, уважительное и эффективное взаимодействие с другими людьми на основе разделяемого всеми уважения к человеческому достоинству [2].

С 2021 года PISA исследует также креативное мышление учащихся. **Творческое мышление** — основа для появления нового знания, инновационных идей; привычка мыслить креативно все заметнее влияет на общественное и духовное развитие, на развитие производства. Привычка размышлять и мыслить креативно — важнейший источник развития личности учащегося. Способность к креативному мышлению базируется на знаниях и опыте и может быть предметом целенаправленного формирования.

Остановимся подробнее на возможностях и способах формирования грамотности в чтении в школьной практике обучения иностранному языку. Они предполагают работу над развитием у учащихся следующих компетенций:

- умение находить необходимую информацию и извлекать ее из текста, т.е. ориентация в его содержании;
- умение интегрировать и интерпретировать информацию, т.е. преобразовывать текст, используя новые формы представления данных;
- умение осмысливать и оценивать прочитанное;
- умение использовать информацию из текста для решения практических задач.

Для развития этих компетенций учитель может организовать работу учащихся с разными видами текстов, например: а) сплошным (линейным); б) несплошным (нелинейным); в) смешанным; г) составным. Соответственно, в процессе обучения чтению на иностранном языке важно формировать и развивать у детей умения: различать сплошные и несплошные тексты; извлекать информацию из несплошных текстов; трансформировать информацию из сплошного текста в несплошной и наоборот; самостоятельно создавать несплошные тексты; оценивать полученную информацию. *Эти умения, согласно PISA, считаются высшим уровнем развития читательской грамотности.*

Особое внимание необходимо уделять тому, чтобы процесс знакомства школьников с текстом проходил с пониманием сути прочитанного. Не секрет, что в школе ученики часто заучивают информацию, не понимая, зачем она

им нужна и где они будут ее применять. Но в жизни важны не просто знания, получаемые на уроке, а понимание. Понимание — это применение знаний в конкретной ситуации или для решения какой-либо практической задачи, соотношение с другими областями знаний: таким образом, это комплексная связность имеющегося знания, которая помогает развивать функциональную грамотность.

Особо выделим некоторые обучающие приемы, способствующие развитию функциональной грамотности и глобальных компетенций, а именно — плюсы игропрактики в обучении. Все дети любят играть — это естественный способ познания мира. Информация хорошо усваивается тогда, когда у ученика есть мотив разобраться, поэтому включение игр в учебный процесс эффективно. Задания, которые нужно выполнить по условиям игры, становятся необходимым для этого материалом.

В процессе игры ученику необходимо самостоятельно находить ответы на вопросы и творчески подходить к решению задач. Большинство заданий, которые ученики с неохотой выполняют вне игровых ситуаций, в игре уже не кажутся утомительными и неинтересными. Например, не у всех обучающихся хватает терпения и концентрации, чтобы составлять таблицы и делать выводы, но когда это является частью игры, то анализ и синтез информации уже не кажется скучным и сложным.

В игре подростки развивают метапредметные навыки, которые пригодятся им в жизни. Неважно, какую профессию они выберут: умение работать с информацией, ставить цели и достигать их, работая в команде, находить нестандартные творческие пути решения практических задач — эти навыки, полученные в ходе игры, пригодятся абсолютно всем [1].

I. Практические приемы формирования функциональной грамотности и глобальных компетенций посредством игрового обучения. Предлагаем авторскую методическую разработку — командную игру «*New Year round the World*».

Сюжет игры: ученики отправляются в новогоднее путешествие по миру, знакомятся с традициями и обычаями разных стран. В игре есть два уровня и финальное задание. В пути обучающихся ждут задания, которые необходимо выполнить для того, чтобы перейти на следующий уровень. За выполнение заданий команды получают баллы, которые нужны для победы в игре. В конце предусмотрено финальное задание и фестиваль проектов.

Основными этапами работы с текстом при формировании читательской компетенции учащихся традиционно являются предтекстовый (Pre-reading), текстовый (While-reading) и после текстовый (Post-reading) [4].

На уроке предлагается использовать текст о праздниках и традициях разных стран. В статье приведен пример игры, посвященной новогодним традициям, но можно выбрать любой международный праздник или традицию — методика универсальна. Подберите соответствующий текст из учебного пособия (на-пример, [7]) или скомпилируйте подходящий по уровню из открытых источников. Рекомендуемые нами ресурсы:

- Celebrating New Years Day: https://skyteach.ru/wp-content/uploads/2017/12/Celebrating_New_Years_Day_worksheet.pdf?ysclid=ld4hts6cla619165021
- New Year Celebrations Around the World: <https://www.twinkl.co.uk/resource/interactive-pdf-uks2-new-year-celebrations-around-the-world->

differentiated-reading-comprehension-t-e-2551780? signed_up=true

- Special days and festivals: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/study-break/magazine-zone>

Задания к уроку и методические рекомендации составлены автором статьи.

1. Предтекстовый этап (Pre-reading). Задачами данного этапа являются: со- здание мотива чтения; развитие умения прогнозирования; активизация фоно- вых знаний и снятие языковых трудностей.

В начале урока разделите учеников на команды. Участники каждой команды выбирают роли в соответствии со своими интересами и пользой, которую они могут принести:

- **Руководитель дискуссии** вовлекает других в разговор о тексте, заставляя их думать и говорить о разделе, который ученики только что прочитали.
- Роль **капитана героев** состоит в том, чтобы делиться наблюдениями о глав- ном герое или персонажах.
- Роль **расширителя словарного запаса** — проверять и делиться значениями незнакомых слов или фраз, которые встречаются в тексте.
- **Подводящий итог** готовит краткое изложение отрывка, который прочитали учащиеся, и делает вывод.
- **Творческий художник** готовит иллюстрации к текстам, которые прочитали обучающиеся. Может нарисовать героя, момент или интерьер. Он должен обосновать, почему это является ключевой частью текста.
- **Умный соединитель** находит связи между текстом, который читает команда, и окружающим нас миром. Его задача — найти связь информации, данной в тексте, с: а) собственной жизнью; б) аналогичными мероприятиями в другое время и в другом месте; в) событиями в школе, в нашей стране и городе.

Рис. 1

Примеры
информационных
плакатов

Обозначьте тему урока. Расскажите об **информационных плакатах**, показав уча- щимся примеры. Попросите их последовательно найти на плакате различные

разделы: **названия, тексты и картинки** (см. рис. 1). Спросите: «Какова цель этих плакатов? Какому со- бытию они посвящены? С чем связан этот праздник? Как здесь представлена информация?» Выясните, что в плакатах использован текст и изображения для предоставления информации. Объясните клас- су, что такое **информационный плакат**.

Предложите учащимся прочитать вслух названия разных частей структуры плаката (см. рис. 1). Спросите: «Какая информация содержится на плакатах? Что вы видите на картинках?» Затем спросите: «Какой плакат вы считаете наиболее интересным? Почему?» После задайте персональные вопросы: «Вы хотите пойти на этот фестиваль? Почему да? Почему нет?»

2. Текстовый этап (While-reading). Стратегии работы с текстом направлены на его понимание и формирование интерпретации, на размыш- ление учащегося о том, что и как он читает в данный момент и насколько хорошо понимает прочитанное.



На данном этапе учитель может предложить учащимся:

- найти ответы на предложенные вопросы;
- подтвердить правильность или ложность утверждений либо выявить, что в тексте не упомянуто;
- догадаться о значении слова или слов по контексту, определить, какой из предложенных вариантов перевода наиболее точно отражает значение слова в данном контексте;
- восполнить недостаток информации;
- во время чтения текста заполнить таблицу.

ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ ИГРЫ

Чтение коротких текстов: «*New Year's Day celebrations around the world*».

Ответы на вопросы к тексту.

Выполнение задания 1: *Task 1: Match the highlighted words and phrases in the article to the meanings.* Задание выполнить в таблице (см. табл. 1).

Выполнение задания 2: *Task 2: Complete the Table 2.* Ученики в командах вносят необходимую информацию в таблицу «Матрица знаний» (см. табл. 2).

Табл. 1
Vocabulary Practice

<i>firework, to whistle, a car horn, wealth, to strike, to chime, lentil, black-eyed peas, coal, fortune</i>		
Meaning	Word	Points
a small object that explodes to produce a loud noise and bright colours and is often used to celebrate special events		
to make a sound by breathing air out through a small hole made with your lips or through a whistle		
a piece of equipment used to make a loud sound as a warning or signal		
a large amount of money or valuable possessions that someone has		
to hit someone or something		
to ring		
a very small, dried bean which is cooked and eaten		
a small, round, green seed that people eat as a vegetable		
a hard, black substance that is dug from under the ground and burnt as fuel		
a lot of money		
Total your score		

#	Country	Date	Main Characters	Decoration	Food	Traditions	Clothes	Additional options	Points
1	Russia								
2–10	Others								

Развитие навыков:

- умение находить и извлекать необходимую информацию из текста, т.е. ориентация в его содержании;
- умение интегрировать и интерпретировать информацию, т.е. умение преобразовывать текст, используя новые формы представления информации.

Табл. 2
Матрица знаний

3. Послетекстовый этап (Post-reading). Послетекстовые стратегии необходимы для проверки понимания прочитанного и служат средством контроля

формирования умений смыслового чтения и возможного использования полученной информации в будущем.

На этом этапе учитель может предложить учащимся:

- выявить новое в прочитанном тексте;
- высказать свое мнение по поводу прочитанного;
- опровергнуть утверждения или согласиться с ними;
- доказать или охарактеризовать что-то.

ВТОРОЙ УРОВЕНЬ ИГРЫ

- Обсуждение результатов заполнения таблицы «Матрица знаний».
- Обобщение фактов.
- Выделение наиболее интересной информации. Обсуждение того, почему эта информация заинтересовала.
- Выявление нового из прочитанного текста.
- Связь прочитанного с собственным опытом (празднование в нашей стране и городе, семейные традиции).
- Выполнения задания 3: *Task 3: What countries do you think these traditions belong to?* Задание выполняется в таблице (см. табл. 3).
- Финальное задание игры.

II. Проектная деятельность: плакат «Самые интересные традиции празднования Нового Года».

Представьте задание проекта. Объясните учащимся, что они будут работать в группах, чтобы вместе исследовать, разработать и изготовить плакат о необычных и самых интересных традициях празднования Нового года в разных странах и России. Результат обучения — разработать плакат, подобрав интересную информацию и рисунки.

Формируемые навыки и умения:

- исследовать и выбирать факты и визуальную поддержку информации о празднике;
- преобразовать текстовый линейный формат в формат плаката;
- представить информацию в формате нелинейного текста;
- исправлять и редактировать работу друг друга;
- использовать/освоить творческое мышление и письмо, сопоставлять информацию с визуальной поддержкой;
- научиться командной работе, приобрести навыки ведения дискуссии и принятия решений.

Шаг 1. Задачи первого этапа:

- Выберите необычные и интересные традиции для своего плаката.
- Поделитесь с членами команды своими предложениями. Обсудите все идеи внутри команды.
- Оцените, какие четыре идеи вам нравятся больше всего. Запишите их.
- Найдите нужную вам информацию об этих традициях в таблице, которую вы составили, читая текст.

Объясните ученикам, что это этап планирования, когда они должны коллективно выбрать необычные и интересные традиции, найти информацию о них, обсудить и решить, как представить эту информацию на плакате. Затем учащиеся индивидуально пишут абзац об одном фрагменте для своих плакатов.

Каждая команда должна решить, кто будет составлять каждый раздел плаката в соответствии с ролями в команде. Каждый раздел должен включать заголовок, текст и визуальное изображение.

Шаг 2. Задачи второго этапа:

- Напишите текст для своего раздела плаката.
- Поделитесь своим абзацем с командой. Дайте отзыв об абзаце, который вы прочитали.
- Прочитайте отрывки других учеников.
- Укажите на ошибки и дайте рекомендации по исправлению и улучшению.
- Перепишите свой текст. Исправьте все ошибки и внесите улучшения.
- Выберите изображение, которое будет сопровождать ваш текст, с помощью художника из вашей команды.

Ученики должны прочитать отрывки друг друга, проверить их на наличие ошибок и дать рекомендации по улучшению. Затем учащиеся создают второй вариант своих абзацев и с помощью художника находят изображения для иллюстрирования.

Шаг 3: Создайте свой плакат:

- Организуйте выбранную информацию и не забудьте выбрать самые интересные идеи.
- Придумайте короткое, но привлекающее внимание название для своего плаката.
- Подберите заголовки для разных разделов плаката.
- Перечислите различные типы изображений, которые вы можете использовать.
- Решите, какой вид изображения лучше всего подходит для каждого раздела.
- Прежде чем закончить работу над плакатом, проверьте грамматику, орфографию и пунктуацию.

Шаг 4: Готовы ли вы представить свой плакат?

Ознакомьтесь с чек-листом «Есть ли необходимость внести какие-либо улучшения или исправления в ваш плакат?»:

- Хорошо ли организована информация?
- Включили ли вы самые интересные идеи?
- Картинки и фотографии на вашем плакате достаточно хороши?
- Нет ли ошибок в грамматике, орфографии и пунктуации?

Представьте свои проекты.

Табл. 3
Countries and traditions

The Traditions	Countries	Points
There are street parades with dancing dragons and lions.		
Traditionally, on the stroke of midnight, people open the back door (to let the old year out) and ask the first dark haired man to be seen to come through the front door carrying salt, coal and bread.		
A soul food of black-eyed peas and rice called Hoppin' John is eaten by some.		
It is typical to eat lentils at midnight just after the champagne because they are thought to represent money.		
They have parties that start on December 31 and at midnight they start to make noise with whistles, car horns and church bells to ring in the New Year.		
Total your score		

Оценка проектов и работы над проектами. В оценке проектов принимают участие члены всех команд и учитель. Победителем становится команда, набравшая наибольшее количество баллов.

Вопросы для оценки своей работы	Ваши ответы
Чем вы занимались и чему научились, работая над проектом?	
Какова была ваша роль в проекте?	
Чем вам понравилось участие в проекте?	
Что вы узнали во время подготовки проекта?	

Предложите каждой команде обсудить свой опыт работы в группе и свои личные достижения во время работы над проектом и его презентацией. Ученики могут оценить свои достижения, используя схему оценки, представленную в табл. 4.

Табл. 4

Рефлексия:
вопросы
для оценки своей
работы

Использование игровых технологий для формирования читательской грамотности и глобальных компетенций способствует повышению мотивации учащихся, расширяет их кругозор, развивает творческие способности, помогает осознать ценности современного мира.

Работая с текстом, выполняя задания игры и проектное задание, школьники учатся использовать информацию из текста для решения практических задач, находить необходимые данные, не только отвечая на запланированные преподавателем вопросы, но и учитывая свою роль в команде. Практические задания позволяют трансформировать информацию в разные форматы (таблица, плакат); ученики учатся использовать информацию, представленную в разных форматах, для решения практических заданий.

Взаимодействие в игре позволяет эффективно развивать навыки командной работы, общения и творчества.



Литература

1. Андрей Комиссаров: как игропрактика повышает эффективность обучения. – URL: <https://dzen.ru/media/activityedu/andrei-komissarov-kak-igropraktika-povyshaet-effektivnost-obucheniia-5dd774b6c4c7be1e4107dbce> (дата обращения: 20.01.2023).
2. Инновационный проект Министерства просвещения РФ «Мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности». Центр оценки качества образования ФГБНУ «ИСПО РАО». – URL: <http://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnye-materialya/index.php> (дата обращения: 20.01.2023).
3. Керпе М. С. Что такое функциональная грамотность? – URL: <https://ino.mgpu.ru/notes/chto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost/> (дата обращения: 20.01.2023).
4. Приемы формирования читательской грамотности. – URL: <https://infourok.ru/priemy-formirovaniya-chitatelskoj-gramotnosti-6253086.html> (дата обращения: 20.01.2023).
5. Сафонова В. В. Уникальное наследие А. А. Леонтьева в отечественной и мировой методологии обучения языку как средству общения и обобщения // Иностр. языки в школе. – 2021. – №10. – С. 4–14.
6. Функциональная грамотность по ФГОС-2021. – URL: <https://in-texno.ru/about/blog-eksperta/funktsionalnaya-gramotnost-po-fgos-2021-chto-izmenit-v-rabote> (дата обращения: 20.01.2023).
7. Oxford Read and Discover 3 Festivals Around the World. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 48 p.



Сведения об авторе

Скворцова Ирина Юрьевна, магистр филологии, председатель МО иностранных языков, учитель английского языка, ГБОУ «Школа № 1347».
E-mail: irinastarling@rambler.ru

ОЦЕНКА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Аннотация

В данной статье оценка читательской грамотности характеризуется как одна из важнейших составляющих функциональной грамотности школьника. Автор знакомит читателей с типами заданий, которые целесообразно использовать на уроках и занятиях внеурочной деятельностью по иностранному языку.



Abstract

ASSESSMENT OF STUDENTS' READING LITERACY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

In this article the reader's literacy is shown as one of the most important components of the assessment of a student's functional literacy. The author introduces the types of tasks that are advisable to use during the lessons of foreign language and extracurricular activities.



Ключевые
слова

оценка читательской грамотности, сплошные и несплошные аутентичные тексты, читательские действия, читательские умения, методический прием «Инсерт»



Keywords

assessment of reading literacy, continuous and incomplete authentic texts, reading actions, reading skills, methodical technique of an INSERT

Читательская грамотность — одна из важнейших составляющих функциональной грамотности школьника. Предметом измерения при ее оценке является умение чтения как сложноорганизованная деятельность по восприятию, пониманию и использованию текстов. Содержание понятия читательская грамотность включает: понимание прочитанного, рефлексию (размышления о содержании или структуре текста, их перенос на себя, в сферу личного сознания) и использование полученной информации (содержания текста) в разных ситуациях деятельности и общения, для участия в жизни общества — экономической, политической, социальной и культурной. При выборе текстов следует учитывать такие параметры, как формат, вид, тип, объем [6, с. 248–249].

Для оценивания читательской грамотности рекомендуется подбирать сплошные и несплошные (составные) тексты достаточно большого объема. Несплошные тексты позволяют оценить такие умения, как интерпретация и обобщение различной информации из нескольких источников. Рекомендуется выбирать тематику текстов с учетом текущей информационной среды и потребностей

социума, что позволяет оценивать способность учащихся ориентироваться в современном мире и справляться с новыми вызовами времени [5, с. 12].

Мы рекомендуем использовать печатные или отображенные на дисплее аутентичные тексты разных жанров и типов: 1) описание (художественное и техническое); 2) повествование (рассказ, репортаж); 3) объяснение (объяснительное сочинение, определение понятия, толкование слова, резюме/выводы, интерпретация); 4) аргументация (комментарий, обоснование); 5) инструкция (указание к выполнению работы; правила, законы) [2, с. 52].

Несплошные тексты, кроме вербальных фрагментов, могут включать визуальные изображения: 1) графики; 2) диаграммы; 3) таблицы; 4) карты, схемы; 5) рисунки, фотографии; 6) формы (анкеты и др.); 7) информационные листы и объявления [3, с. 1].

Для формирования навыков читательской грамотности учащихся рекомендуется подбирать аутентичные тексты по следующим тематическим областям: межличностные отношения; человек и природа; человек и технический прогресс; экологические проблемы; здоровый образ жизни; безопасность; путешествия по родной земле; научные открытия; выбор товаров и услуг; образование; великие люди нашей страны; будущее и др. Правильно подобранные тексты позволяют адекватно отобразить формирование компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность человека в его будущей профессиональной деятельности в условиях современного общества и его прогнозируемого развития.

Для проверки понимания прочитанного материала можно предложить обучающимся задания, в которых требуется воспользоваться полученной из текста информацией. Контроль сформированности читательской грамотности проводится на основе заданий с выбором ответа, кратким и развернутым ответом. Специфика отбора текстового материала связана с постановкой в текстах проблем, с которыми школьник может столкнуться в повседневной жизни.

С учетом этого фактора рекомендуется составлять задания, направленные на оценку способности школьника правильно понимать коммуникативное намерение автора и назначение текста, а также на оценку умения ориентироваться в структуре текстов разных видов и форматов, в структуре заданий и способах формулировки ответов на поставленные вопросы. Таким образом, происходит оценивание не только предметных, но и метапредметных интеллектуальных умений [1, с. 19].

Оценивание читательской грамотности как одного из компонентов функциональной сфокусировано на навыках чтения, которые включают в себя поиск, выбор, интерпретацию, интеграцию и оценку информации из всего спектра текстов, связанных с ситуациями, которые выходят за пределы класса. При оценивании уровня понимания информации из *многочисленных разнообразных* текстовых или других источников необходимо учитывать сформированность таких умений, как анализ, синтез, интеграция и интерпретация информации, сравнение данных, полученных из разных источников, оценка их достоверности, интерпретация и обобщение фактов из нескольких *отличающихся* (а иногда противоречащих друг другу) текстов. Объектом оценивания является умение осуществлять эффективный поиск, сортировку и фильтрацию большого объема информации, проводить поиск нужных данных при просмотре множества источников; умение использовать при работе с текстом информацию из разных предметных областей [4, с. 14].

В процессе написания данной статьи перед нами возникли вопросы: «Как помочь обучающимся в формировании функциональной грамотности? Как подготовить их к жизни в современном мире? Какие типы заданий целесообразно использовать на уроках иностранного языка и во время внеурочных занятий?» Ответ на эти непростые вопросы – в разнообразии текстов и видов чтения:

- чтение для личных целей (для себя): включает личные письма (в том числе блоги, чаты, смс), художественную литературу, биографии и др.;
- чтение для общественных целей: официальные документы, информация различного рода о событиях общественного значения и др.;
- чтение для практических целей: тексты инструкций; информация о товарах, услугах; реклама; путеводители; расписание движения транспорта; афиши;
- чтение для получения образования: включает учебную, справочную литературу, научно-популярные тексты [3, с. 2].

У многих обучающихся достаточно хорошо развиты познавательные интересы, любознательность: дети с удовольствием схватывают новое. Исходя из этого, как на уроках, так и во внеурочной деятельности рекомендуется применять современные инновационные технологии: творческий подход, сотрудничество в обучении (групповые и парные формы работы), ИК-технологии, что позволяет добиться хороших результатов в достижении оптимального чтения.

В собственной практике автор статьи часто использует различные приемы критического мышления. Самым продуктивным при работе с текстом мы считаем методический прием «Инсерт» (INSERT). Сама аббревиатура – название данного приема (I – интерактивная, N – познавательная, S – система, E – для эффективного, R – чтения, T – размышления) – раскрывает его характер: это система мыслительных действий, которые приведут к пониманию и использованию информации. Прием «Инсерт» требует от обучающегося сконцентрированного чтения, параллельного анализа и выбора изучаемой информации. Этот прием развивает навыки работы с таблицей и условными знаками, умение четко разграничивать информацию на знакомую или новую тему, вызывающую несогласие или вопрос, пробуждает интерес к неизвестным фактам.

На **первом этапе (вызов)** обучающимся предлагается внимательно прочитать текст. Во время чтения они должны делать на полях пометки, а после – заполнить таблицу, где значки станут заголовками. В таблицу кратко заносятся сведения из текста. Таким образом обеспечивается вдумчивое, внимательное чтение.

После чтения познакомьте учащихся с системой маркировки:

- **V** – известная информация,
- **+** – новая информация,
- **?** – непонятная информация,
- **—** – думаю по-другому.

Второй этап (осмысление): обучающиеся в соответствии с маркировкой представляют значки на полях текста (разрешается подчеркивать слова, графически выделять нужную информацию). Важно, что на данном этапе обучающиеся еще раз прочитывают текст, анализируя и сортируя информацию.

На **этапе размышления** ученики заполняют таблицу: переносят свои метки в графы, но уже в виде **тезисов**. Работа на данном этапе развивает навыки выборочного письма, тезисного оформления информации.

Завершающий этап приема «Инсерт» – рефлексия. Данный этап можно провести в парах в форме диалога. Обучающиеся обсуждают свои заполненные таблицы.

В соответствии с существующими группами читательских действий, то есть задач и способов их решения, которые читатель использует для того, чтобы проложить собственный путь по тексту и между текстами, рекомендуется оценивать читательские действия, связанные с:

- нахождением и извлечением информации из текста;
- интеграцией и интерпретацией текста;
- осмыслением и оценкой текста;
- использованием информации из текста [5, с. 16, 17].

Результатом сформированности читательских действий у обучающихся являются читательские умения, подлежащие оценке:

- Находить и извлекать информацию.
- Интегрировать и интерпретировать информацию.
- Осмысливать и оценивать содержание и форму текста.
- Использовать информацию из текста.

Для того чтобы человек мог в полной мере участвовать в жизни общества, ему необходимо уметь находить в текстах различную информацию, понимать и анализировать ее, интерпретировать и оценивать прочитанное [5, с. 18–24]. Всё это позволит участвовать в деятельности, предполагающей использование возможностей печатного слова для решения жизненных задач в различных сферах жизни на основе прикладных знаний, необходимых для ориентирования и успешного функционирования индивида в быстро меняющемся современном мире. Именно поэтому особое внимание при оценке сформированности читательской грамотности мы уделяем значимости умений, связанных как с пониманием прочитанного, так и с развитием способности применять полученную в процессе чтения информацию в разных ситуациях, в том числе нестандартных.



Литература

1. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // Иностр. языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 9.
2. Валгина Н. С. Теория текста (Учебник XXI века). – М.: Логос, 2003. – 280 с.
3. Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. – М.: Логос, 2004. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200501401> (дата обращения: 25.01.2023).
4. Ощепкова Т. В., Пролыгина М. М., Старкова Д. А. Приемы обучения различным видам чтения // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 14.
5. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению // Центр оценки качества образования. – URL: http://www.centeroko.ru/public.html#pisa_pub (дата обращения: 25.01.2023).
6. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 240–266.

Иващенко Ирина Анатольевна, учитель английского и немецкого языков МКОУ Петропавловской СОШ Воронежской области.
E-mail: ronaldo.rivaldo@yandex.ru



Сведения об авторе

ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ: УЧЕНИК ИЛИ РОБОТ?



Аннотация

В статье один из самых дискуссионных компонентов системы образования – «домашнее задание» – проанализирован в аспекте личного вклада учащихся на уроках иностранного языка. Выявлено, что развитие генераторов текстов и электронных переводчиков в повседневную жизнь снижает эффективность домашних заданий как традиционной составляющей процесса обучения. С учетом данной тенденции необходим пересмотр формата домашних работ, заключающийся в создании новых типов заданий и критериев их оценки.



Abstract

HOMEWORK: STUDENT OR ROBOT?

One of the most controversial components of the education system – 'homework' – is analysed by authors from the perspective of students' personal contribution to foreign language lessons. The authors underline that the development of text generators and electronic translators into our daily lives reduces the effectiveness of homework as a traditionally important component of the learning process. This trend requires a revision of the format of homework, which consists in creating new types of tasks and criteria for their evaluation.



Ключевые
слова

**домашнее задание, электронный переводчик, робот,
генератор текстов, иностранный язык**



Keywords

**homework, electronic translator, robot, text generator,
foreign language**

Домашние задания на протяжении длительного времени существования системы образования являются важнейшей составляющей процесса обучения. Они всегда использовались как инструмент, позволяющий самостоятельно закреплять и систематизировать изученный материал, получать дополнительную информацию о предмете из различных доступных на момент обучения источников, увеличивать количество часов, отведенных на изучаемый предмет, применять знания на практике, контролировать их [1; 2; 5; 6]. Иными словами, домашние задания выполняют следующие функции:

- закрепляющую;
- систематизирующую;
- расширяющую (поиск дополнительной информации; увеличение количества часов, отведенных на предмет);
- контролирующую;
- мотивирующую (получение хорошей оценки);
- воспитательную (выработка таких навыков, как усидчивость, прилежание, ответственность, самостоятельность).

Тем не менее, сама необходимость задавать домашние задания, а также их объем и форма вызывают оживленные дискуссии как среди педагогов, так

и у родителей. Например, исследование, проведенное в 1979 году [4], показало, что по мнению 55% учащихся некоторых немецких школ домашние задания не оказывают существенного влияния на развитие их навыков; в то же время 53% учащихся отметили, что наличие домашнего задания лучше, чем его отсутствие.

В некоторых швейцарских школах есть опыт полной отмены домашних заданий или их выполнение в классе¹. Причиной послужили такие факторы, как:

- 1) неравенство возможностей при выполнении домашних заданий (не все родители могут помочь детям);
- 2) повышение напряженности дома;
- 3) перегрузка учащихся.

Слабым местом домашнего задания как многофункционального инструмента для закрепления, приобретения и развития навыков всегда была возможность его несамостоятельного выполнения. Все домашние задания с точки зрения личного вклада учащегося можно разделить на две группы. К первой относятся *меморийные задания*, связанные с активным запоминанием, результат которого проверяется учителем на уроке. Получение положительной оценки возможно только при самостоятельном выполнении, которое заключается в запоминании информации (например, заучивание стихотворений, текстов или информации наизусть). Ко второй группе относятся *задания, контроль которых не связан с активизацией ресурсов памяти*. Это все письменные виды творческих и нетворческих домашних заданий. Такие виды работ наиболее уязвимы с точки зрения личного вклада учащегося: велика вероятность их выполнения другим человеком.

Табл. 1
Перевод с русского языка на немецкий, выполненный электронными переводчиками Яндекс и Google

Если раньше домашнее задание могло быть выполнено товарищем, знакомым или родителями, то с развитием технического прогресса круг помощников расширился, и их функцию стали выполнять автоматические переводчики и генераторы текстов. С переводом текстов с русского языка на иностранный, как и с иностранного языка на русский, особенно предназначенных для начального этапа изучения, неплохо справляются Яндекс Переводчик и Google Переводчик (см. табл. 1; 2).

Яндекс Переводчик	Книга лежит на столе.	Das Buch liegt auf dem Tisch.
Google Переводчик		Das Buch ist auf dem Tisch.
Яндекс Переводчик	Я иду гулять в парк.	Ich gehe in den Park.
Google Переводчик		Ich gehe im Park spazieren.
Яндекс Переводчик	Ich lerne in der Schule.	Я учусь в школе.
Google Переводчик		
Яндекс Переводчик	Meine Großmutter arbeitet nicht.	Моя бабушка не работает.
Google Переводчик		

Табл. 2
Перевод с немецкого языка на русский, выполненный электронными переводчиками Яндекс и Google

Оценивание письменных домашних переводов теряет смысл, так как не дает реального представления об уровне владения материалом. Домашние письменные работы необходимо обсуждать, проверяя сам навык письма, но оценка должна осуществляться по результатам аналогичных работ, проведенных в классе.

Так как автоматические электронные переводчики прочно вошли в нашу жизнь, необходимо обладать навыком работы с ними, который может пригодиться в будущей профессиональной жизни [3]. Упражнения, созданные на базе

электронных переводчиков, могут развить как отдельные лексико-грамматические компетенции, так и навык языкового мышления в целом. Учащимся можно предложить следующие задания, созданные на основе электронных переводчиков Яндекс и Google (см. табл. 3):

<i>Найдите и исправьте ошибки.</i>	В учебнике 3 урока.	Es gibt 3 Lektionen im Tutorial.
	Вчера я случайно встретил друга.	Ich habe gestern zufällig einen Freund kennengelernt.
	Он работает лучше.	Es funktioniert besser.
	Раздевалка в нашем университете находится на первом этаже.	Die Umkleidekabine unserer Universität befindet sich im Erdgeschoss.
	По-немецки мне легко.	Deutsch fällt mir leicht.
<i>Какой вариант перевода лучше и почему?</i>	Вчера я случайно встретил своего друга.	• Gestern traf ich zufällig meinen Freund. • Gestern begegnete ich meinem Freund.
<i>Подчеркните лучший вариант перевода. Как бы перевели вы?</i>	Deutsch fällt mir leicht.	• По-немецки мне легко. • Немецкий дается мне легко.

При написании сочинений учащиеся могут использовать генераторы текстов. Очень простым в использовании является пишущий тексты робот, размещенный по адресу <https://smodin.io/de/schriftsteller>. Для написания сочинения учащемуся достаточно ввести 100 знаков. Текст сочинения появляется через несколько секунд, его оригинальность – 100%. Вот так выглядит сочинение по теме 'Meine Sommerferien', написанное этим роботом:

Табл. 3

Задания для развития навыков работы с электронными переводчиками Яндекс и Google

Gewöhnlich verbringe ich meine Sommerferien bei meinen Großeltern auf dem Lande. Aber dieses Jahr erholte ich mich mit meinen Eltern in Italien. Nach Italien flogen wir mit dem Flugzeug. Der Flug führte uns von Amsterdam nach Turin, und dann ging es mit dem Zug nach Florenz, wo wir zwei Nächte verbrachten.

Florenz ist eine der schönsten Städte der Welt. Es wurde im 13. Jahrhundert auf einem Hügel erbaut, der im Mittelalter das Zentrum der Macht war. Als wir in unserem Hotel ankamen, war es draußen schon dunkel und die Stadt sah noch schöner aus als sonst, was mich an all die Filme denken ließ, die dort gedreht wurden!

Am nächsten Morgen standen wir früh auf, um die Aussicht zu genießen. Ich wollte auch den Duomo besichtigen, also liefen wir durch die Straßen, bis wir uns vor der Kathedrale befanden. Danach fuhren wir mit dem Aufzug auf die Spitze des Glockenturms und genossen den 360-Grad-Blick über Florenz. Nach dem Besuch der Kathedrale kehrten wir in unser Hotel zurück, frühstückten und machten uns dann auf den Weg zu einem Spaziergang durch die Stadt. Als wir durch die Straßen schlenderten, wurde mir klar, wie wenig ich über die italienische Geschichte wusste. Es gibt viele berühmte Persönlichkeiten, die in Florenz geboren wurden, wie Michelangelo, Dante und Leonardo da Vinci, und natürlich kannte ich einige von ihnen dank meines Kunstgeschichtekurses bereits. Aber ich hatte noch nie von anderen gehört.

Первые два предложения введены человеком, остальное написано машиной. При проверке таких заданий преподавателю надо быть предельно внимательным: обращать внимание на малейшие знаки, свидетельствующие о машинном написании текста (использование неизвестных ученику лексических и грамматических конструкций, неточности при описании реалий). Программистам еще предстоит создать систему проверки текстов, исключая их написание роботами. Но даже при создании системы «антиробот» польза от заданий такого типа, как написание стандартных эссе или сочинений по изученным

темам, будет минимальной. Даже имея возможность проверки сочинения в системе «анти-робот», учащийся все равно может использовать в качестве основы искусственно написанные тексты, лишь видоизменяя их.

Появление новых технических возможностей по созданию текстов требует пересмотра многих видов деятельности, которые предлагались для их домашней реализации. Написание эссе и сочинений, не подразумевающих глубокого анализа, целесообразнее проводить в классе, а домашние виды деятельности, вероятно, будут в основном заключаться в поиске дополнительной информации или заучивании учебного материала наизусть. Многие виды домашних заданий (сочинения, эссе, письма другу) могут быть теперь выполнены не учеником, а роботом. При этом они теряют все первоначально заложенные в них функции, за исключением мотивирующей, а именно – желания получить хорошую оценку. Домашние задания как вид деятельности требуют существенного пересмотра с учетом современных возможностей электронных ресурсов.



Литература

1. Горобинская Н. В. К вопросу о контроле проектной деятельности на английском языке в старшей школе // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 11. – С. 42–47.
2. Клиенкова И. Б. Особенности преподавания немецкого языка как второго иностранного на уроках домашнего чтения в неязыковом вузе // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сборник статей. – М.: РАНХиГС, «Канцлер». – 2018. – С. 139–157.
3. Bylieva D. The Language of Human-Machine Communication. // Technology and Language. – 2020. – 1 (1). – P. 16–21.
4. Grasedieck D. Lernzielorientierte Hausaufgaben im Unterrichtsfach Technik in Berufsbildenden Schulen (Sekundarstufe II). – Westdeutscher Verlag, 1979.
5. Haag L., Brosig K., Hausaufgaben M. Ihre Stellung in der heutigen Schule. // Schulverwaltung. Bayern. – 2010. – 33 (11, S). – P. 306–308.
6. Würffel N. 'Hausaufgaben im DaF / DaZ-Unterricht: Ein altes Thema (digital) neu denken' // Informationen Deutsch als Fremdsprache. – 2019. – Vol. 46 (5) – P. 546–570.



Сведения об авторах

Беляева Ирина Георгиевна, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации.
E-mail: i.believa@inno.mgimo.ru

Самородова Екатерина Александровна, канд. юр. наук, доцент кафедры французского языка Московского государственного института международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации.
E-mail: e.samorodova@inno.mgimo.ru

ТЕАТРАЛЬНЫЙ КРУЖОК НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО, ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



Аннотация

Цель статьи заключается в представлении и обобщении авторского опыта учителя иностранного языка по организации деятельности школьного театрального кружка на английском языке в рамках внеклассной работы по предмету и в системе дополнительного образования общеобразовательного учреждения. В качестве учебно-познавательного материала для развития навыков чтения на английском языке и расширения лексического запаса учеников начальной школы предлагается использовать сказки-переделки. Автор описывает методику проведения занятий кружка, представляет сценарий для театральной постановки и дает рекомендации по подготовке младших школьников к участию в фестивалях детского театрального творчества на английском языке.



Abstract

DRAMA CLUB IN ENGLISH AS A MEANS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS EDUCATION, LINGUISTIC AND CREATIVE DEVELOPMENT

The article aims to introduce an original hands-on experience of an ELT teacher in organizing and running a school drama club in English within the framework of class and extra-curricular work in the system of supplementary secondary general education. The author shares practical experience in the use of fractured fairy tales methodology for the development of young learners' reading skills and enriching their lexical and verbal capacity. Relevant advice to secondary school teachers on methodology of organizing and running a drama club is given. It includes suitable warm-up materials, a script of a play and some recommendations on how to prepare schoolchildren for performances in the English language festivals.



Ключевые слова

начальная школа, внеклассная работа, сценическое творчество, театральный кружок «Маяк», сказка-переделка, скороговорки, языковой барьер, навыки чтения и устного речевого общения, фестиваль, мотивация



Keywords

primary school, outer-curriculum work, school theatre performance, drama club 'Lighthouse', fractured fairy tales, tongue twisters, language barrier, reading and communication skills, festival, motivation

Внеклассная работа по иностранному языку имеет разнообразные виды и формы, которые во многом зависят от индивидуальных интересов, способностей и даже талантов учителя [2]. В условиях, когда класс не делится на подгруппы, распространенным видом внеаудиторной работы становится кружковая работа. В кружок приглашаются все желающие, даже те, кто недостаточно усвоил программный материал, но проявляет интерес к дополнительному изучению иностранного языка в менее формальной обстановке. Как правило, на занятиях кружка для младших школьников разучиваются стихи и песни, разыгрываются небольшие сценки, основанные на лексико-грамматическом и речевом материале основных УМК, устраивается просмотр мультфильмов и сюжетных видеороликов. И, конечно, дети играют (в лото и другие настольные игры на иностранном языке, подвижные игры, игры по станциям и проч.). Примеры опыта проведения кружковой работы можно почерпнуть из многочисленных публикаций коллег в ранних или современных выпусках нашего профессионального научно-методического журнала [4; 10]. Внеклассная работа способствует более прочному усвоению программного материала, развивает творческую активность, самостоятельность учащихся и прививает интерес к изучению иностранного языка [1].

В данной статье хотелось бы поделиться опытом организации внеклассной работы с учащимися младшего школьного возраста через деятельность театрального кружка на английском языке. Наш театральный кружок «Драматическое искусство на английском языке» существует с 2010 года. Идея его создания связана с желанием развития не только лингвистических способностей детей и их интереса к изучению иностранного языка, но и их индивидуальных творческих способностей и наклонностей. Кружок объединяет учащихся разных классов, но он стал особенно популярен среди учеников начальной школы. Именно в этом возрасте многие дети не имеют психологической зажатости, не стесняются выходить на сцену и раскрываться в той или иной роли. Многие участники кружка до школы занимались дополнительно в дошкольных учреждениях и домах творчества, где они уже научились петь и танцевать, и театральный кружок дает им возможность продолжить активно развивать свои таланты, а их родители стараются поощрять дальнейшее развитие детей в этом направлении.

Участие в театральной деятельности на английском языке не ограничивается для наших воспитанников рамками начальной школы. Сегодня среди кружковцев есть и ученики 6–8 классов, которые начали ходить в кружок еще во втором классе. Старшие кружковцы помогают мне, как руководителю, обучать младших и продолжают дело нашего самого первого коллектива, выступая под названием «Lighthouse» («Маяк») с представлениями на городских фестивалях и школьных концертах.

Что мотивирует детей к участию в наших внеклассных занятиях? Что помогает им осваивать чтение новых текстов на английском языке и расширять словарный запас? Уверена, что это содержание и необычная форма материала, с которым мы работаем. В работе кружка мы используем сказки-переделки и песни-переделки, которые предоставляют огромное поле для творчества. Приведем одно из определений сказки-переделки, которое очень точно передано на английском языке: «A fractured fairy tale is a rewritten fairy tale. Considering the fairy tale genre started out as oral, every retelling that tweaked the story even the smallest bit would be fractured. For example, 'Little Red Riding Hood' has been retold hundreds of times over the years, but the fracturing of fairy tales really started when we began writing them down» [7].

Различают два жанра переделанных (rewritten) сказок: *a fractured tale* и *tale parody*. Образец сказки-переделки — это «Снайдепелла» («Spiderella») из сборника

Джастина Мартина «12 Fabulously Funny Fairy Tale Plays» [8]. Отличие сказки-переделки от пародии заключается в том, что пародия бывает зачастую глупой. Она просто высмеивает разные клише, которыми изобилуют традиционные сказки. Например, такой пародией является экранизированная в 1987 году сказка «Принцесса-невеста». Критики назвали ее смесью чепухи, романтики и комедии. Есть точное определение на английском языке: «Parodies humorously mock the fairy tale genre and individual tales, while fractured fairy tales reformat the tale to include more serious current morals and social messages» [6].

Подбирая материал для нашего сценического творчества, мы обязательно руководствуемся следующим критерием: выбранная для постановки сказка должна «сеять разумное, доброе, вечное» [3]. Она должна содержать определенную мораль. Показывать, что персонажей вознаграждают за добро и трудолюбие, а наказывают за зло, безделье и зависть. Любимые темы — это дружба и умение понимать окружающих.

Еще одним важным критерием для отбора материала является наличие смешных ситуаций и забавных персонажей. Сценическое выступление кружковцев-актеров обязательно должно вызывать смех в зале. Зрители, которые смотрят наши выступления на конкурсах и школьных концертах, не всегда понимают реплики актеров на английском языке. Мы стараемся компенсировать это тем, что актеры постоянно используют жесты и мимику для передачи смысла происходящего на сцене. Особенно важные реплики повторяются хором за актерами, которые разыгрывают какой-нибудь эпизод. Знакомый сюжет сказки-переделки также помогает зрителям. Дети в зале хорошо знают, что произошло с Золушкой в традиционной сказке. Следовательно, им легче понять сказку-переделку даже на иностранном языке.

Итак, обязательные условия для отбора материала и сценографии в работе нашего кружка: 1) наше выступление должно донести мораль (добро, справедливость, трудолюбие); 2) оно должно быть смешным и понятным всем зрителям в зале.

От выбора сказок перейдем к выбору актеров. Каждый сентябрь в начале учебного года мы начинаем не с репетиций на сцене, а с отработки текста сказки, ее чтения и декламации по ролям. Необходимо отметить, что на этом этапе на одного актера приходится сразу несколько ролей. И только позже становится понятно, кому какая роль удастся лучше. Можно устроить «кастинг», на котором дети сами оценят и поймут, кому какой персонаж удастся раскрыть убедительней. Большую роль играют физические данные и первоначальная подготовка — умение петь и танцевать, навыки владения английским языком. Нужно внимательно присмотреться к каждому маленькому актеру и дать возможность всем раскрыть свой потенциал. Талант детей проявляется, когда они сами придумывают танцы, движения, смешные трюки, поэтому я не злоупотребляю «режиссерским показом». Копируя учителя-режиссера, ребенок зачастую удаляется от понимания роли. Нужно исходить из того, какие жесты и движения комфортно делать актеру, находить баланс между тем, что нужно, и тем, что дети умеют.

Для совершенствования навыков декламации на английском языке необходимы тренировки с использованием скороговорок [5] и детских песен [11] на английском. Скороговорки и песни — бесценные помощники для разработки речевого аппарата. Всем учителям английского языка хорошо знакомы строчки из «Улицы Сезам»:

Tongue twister, tongue twister, so hard to say
Seems that your mouth always gets in the way
Tongue twister, tongue twister, try it and then
Go faster and over and over and over again:

Rubber Baby Buggy Bumpers
 One slick snake slid down the slippery slue
 Peter Piper picked a peck of pickled peppers
 A peck of pickled peppers Peter Piper picked
 She sells sea shells by the seashore.
 The shells she sells are sea shells for sure.

Скороговорки также тренируют память. Как правило, именно на этом этапе маленьким актерам помогают старшие кружковцы, потому что они уже изучали эти скороговорки и детские песни раньше. Совместная работа разновозрастных групп детей проходит динамично и с энтузиазмом, старшим школьникам доставляет удовольствием помогать педагогу. Деятельность в сотрудничестве — важный элемент и условие для работы в группах, где кто-то более опытный обучает свою группу новичков.

В январе начинается подготовка к костюмированному представлению, кружковцы начинают репетировать в костюмах. К этому времени участники представления уже хорошо знают текст своей роли, помнят все передвижения по сцене, танцы и песни. У них уже неплохо получаются действовать синхронно. Значит, костюм и реквизит не будут отвлекать и мешать произносить текст и воспроизводить доведенные до автоматизма движения. Примерно через два месяца репетиций в костюмах дети готовы к выступлению перед зрителями (время занятий на кружке — два часа в неделю).

Весной мы традиционно принимаем участие в фестивалях театрального искусства, которые организует Ассоциация учителей и преподавателей английского языка Москвы и Московской области (МЕЛТА) [9]. Благодаря этим выступлениям дети получают возможность сравнить итоги своей работы за год с работой других коллективов. Их оценивает не только жюри, они дают самооценку — наступает момент рефлексии. Когда в сентябре наши актеры узнают о будущем фестивале, у них появляется мотивация к труду, чувство ответственности и желание показать свои способности зрителям — другим ученикам и своим родителям. Элемент состязательности представляет собой мотивационный вызов и объединяющий стимул. Вряд ли можно создать настоящий коллектив без участия в подобных совместных испытаниях.

На сайте Ассоциации декларируется цель Фестиваля театрального искусства: «Привлечь внимание к творчеству англоязычных авторов детской литературы, популяризировать театральное искусство и самостоятельное творчество среди учащихся начального, среднего и старшего звена для развития их коммуникативной компетенции, повышения уровня свободного владения английским языком, реализации творческих способностей и снятия языкового барьера». Все годы работы нашего театрального коллектива «Lighthouse» мы стремимся к этой цели, но самое главное — участники театрального кружка получают «свет маяка» для продвижения по жизни, начинают чувствовать себя более уверенно, не испытывая зажатости и скованности в общении.

В заключение предлагаю учителям английского языка несколько фрагментов переработанного мною сценария сказки-переделки «Spiderella and Eight Grass Slippers», опубликованной в сборнике «12 Fabulously Funny Fairy Tale Plays» [8].

Фрагмент сценария 1. Действующие лица представляют себя и героев сказки-переделки. Две сестрицы вредные жучихи *Ladybugs* нахваливают себя и смеются над работяжкой-паучком *Spiderella* из-за того, что у нее на две лапки больше, чем у них, — значит, ей надо больше заниматься работой по дому.

Cricket (Narrator 1): Hello! I'm Cricket!

Roly-Poly (Narrator 2): And I am Roly-Poly. Hello.

Both: We are going to tell you a fairy tale about Spiderella.

Cricket: Spiderella lived with her two ladybug stepsisters. The stepsisters were very mean.

Roly-Poly: They were constantly making fun of Spiderella. They always made Spiderella do all the chores.

First Ladybug: We're both beautiful ladybugs. We have pretty spots and dainty wings. We have six legs. You have eight legs.

Second Ladybug: Yeah, you're weird, Spiderella. You have two extra legs. The only thing your extra legs are good for is doing housework.

First Ladybug: Hop to it, Spiderella. Put those extra legs to work. Sweep out the pantry. Clean the kitchen!

Second Ladybug: We're ladybugs. We're too sweet and pretty to do housework. Besides, we might hurt one of our beautiful wings.

Cricket: Spiderella went about her work sadly. Her two mean ladybug stepsisters simply sat around the house chattering and gossiping. They were both very excited.

Cast:
Cricket (Narrator 1)
Roly-Poly (Narrator 2)
First Ladybug
Second Ladybug
Spiderella
Fairy Godmoth
Four little roaches
Cicada Prince
Dancing bugs



Рис. 1

Иллюстрация
к сборнику
12 Fabulously
Funny Fairy Tale
Plays

Фрагмент сценария 2. *Новость о предстоящем бале, который устраивает принц Cicada, вскружил голову сестрицам жучихам: они хвастаются тем, как блеснут на балу в нарядах, которые должна для них сплести трудяжка-паучок Spiderella. Сестрицы отправляются на бал. Spiderella так расстроена, что даже не замечает своих неожиданных гостей.*

Roly-Poly: Yes. There was going to be a big Bug Ball thrown by the Cicada Prince.

First Ladybug: I'm so excited. I want to look beautiful so that the Cicada Prince will fall in love with me.

Second Ladybug: I'm going to wear a lovely ball gown and the Cicada Prince will ask me to marry him.

Spiderella: I'd like to go to the Bug Ball too.

First Ladybug: That's the craziest thing I've ever heard. You have eight legs, not six. How would you even dance?

Second Ladybug: The only thing you're good for is cleaning and spinning webs. Go spin us gowns for the ball.

Roly-Poly: The day of the ball arrived. The cruel ladybug stepsisters set off wearing the gowns that Spiderella had spun. Spiderella stayed home dressed in ragged clothing and doing chores.

Cricket: Spiderella washed and dried the dishes with her eight legs. She was very sad.

Spiderella: Oh, I wish I could go to the Bug Ball. It would be so much fun.

Cricket: Spiderella was crying so hard that she didn't even notice that she had visitors. Beautiful moths came to visit her.

Фрагмент сценария 3. *Волшебные мотыльки — крестные трудяжки-паучка — решают исправить несправедливость и отправляют Spiderella на бал принца в роскошной карете, которую они создали из большого желудя. Но карета сама по себе поехать не может! Веселые лошадки-кузнечики рассказывают свою историю дорожных приключений. Крестная*

Рис. 2

Перед
выступлением



Фея-Мотылек предупреждает красавицу-паучка *Spiderella*, что она непременно должна вернуться домой до полуночи.

Fairy Godmoth: Why are you crying, *Spiderella*?

Spiderella: I wish I could go to the Bug Ball.

Fairy Godmoth: And you shall, my dear. We are fairies and we will grant your wish. Now, *Spiderella*, go and fetch an acorn.

Cricket: *Spiderella* picked out a nice round acorn. The Fairy Godmoths flapped their wings and the acorn turned into a tiny acorn coach.

Roly-Poly: It was drawn by four strong roaches (the roaches have bandages on their heads).

Spiderella: What happened?

Roaches (one by one): I fell off and bumped my head.

Song (music instrumental to 'Five Little Monkeys Jumping on the Bed'):

Four little roaches jumping on the bed

One fell down and bumped his head

Mama called the doctor, and the doctor said

'No more roaches jumping on the bed!'

Three little roaches jumping on the bed

One fell down and bumped his head

Mama called the doctor, and the doctor said

'No more roaches jumping on the bed!'

Two little roaches jumping on the bed

One fell down and bumped his head

Mama called the doctor, and the doctor said

'No more roaches jumping on the bed!'

One little roach jumping on the bed

He fell down and bumped his head

Mama called the doctor, and the doctor said

'Put those roaches straight to bed!'

Spiderella: Thank you, fairies. What a wonderful way to travel to the Bug Ball! But I don't have anything to wear.

Fairy Godmoth: Don't worry, my dear. I will give you a beautiful outfit.

Cricket: The fairies flapped the wings again. Suddenly, *Spiderella*'s rags turned into a beautiful dress. The fairies flapped the wings one more time. Grass slippers appeared before *Spiderella*. There were eight of them set up in a neat row.

Roly-Poly: *Spiderella* put on the eight grass slippers and climbed into the acorn coach.

Spiderella: Well, I'm off to the Bug Ball.

Fairy Godmoth: Have a wonderful time, dear. But remember, be back home by the stroke of midnight. Otherwise, your acorn coach will turn back into an acorn and your gown will turn back to rags.

Фрагмент сценария 4. Роскошный бал. Все гости танцуют. Принц Cicada замечает самую красивую и необычную гостью в тувельках из зеленой травки и исполняет для нее песню. Сестрицы-жучихи остаются без внимания принца.

Cicada Prince: And now, I'd like to play a song for the most beautiful bug of the ball.

First Ladybug: He's walking right toward me.

Second Ladybug: You're bugging out, sis. He's obviously walking toward me.

Roly-Poly: The Cicada Prince walked past the two ladybugs and stood directly in front of *Spiderella*. He began to rub his wings together and it made a lovely buzzing sound.

Cricket: *Spiderella* couldn't believe it. The Prince was playing a special song just for her. She was the bug of the ball.

Cicada Prince (crooning, singing in funny way): You're a beautiful bug. Together we could be snug. We could live in a rug. Or inside an old jug.

Spiderella (*clapping her eight legs*): What a lovely song!
Cicada Prince: Thank you. Would you care to dance a jitterbug with me?
(All bugs dance rock'n'roll, music Elvis Presley 'Don't Be Cruel'.)



Рис. 3

Спайдерелла
на балу, где ее
заметил принц

Фрагмент сценария 5. За весельем красавица-паучок совсем забыла о времени. Волшебные часы напоминают ей о предупреждении Крестной Феи.

Roly-Poly: Spiderella and the Cicada Prince danced the jitterbug. But soon Spiderella realized that it was nearly midnight.

(All bugs sing, music instrumental to 'Hickory Dickory Dock'.)

Hickory dickory dock. Spiderella, look at the clock

The clock struck twelve, Spidelella, run down

Hickory dickory dock

Tick tock, tick tock, tick tock, tick tock

Roly-Poly: She scurried out of the ball, moving so quickly that she lost all eight of her grass slippers.

Фрагмент сценария 6. Принц в домике вредных жучих. Каждая из них примеряет башмачки из зеленых травинок, но, как они ни стараются, два башмачка остаются лишними. Принц Cicada замечает юную скромную Spiderella и узнает в ней свою возлюбленную.

Cricket: The next day, the Cicada Prince travelled around the forest trying to find the beautiful bug that had captured his heart. He brought the eight tiny grass slippers with him. If he could find who they belonged to, he would have found his love bug.

Roly-Poly: He knocked at the door of the home where Spiderella and the two ladybugs lived.

First Ladybug: Who is it? Who is it?

Second Ladybug: It's the Cicada Prince.

First Ladybug: Well, open the door.

Cicada Prince: Good afternoon, ladybugs.

First Ladybug: Hello, Prince. Can I get you a lump of sugar to chew on?

Second Ladybug: Hello, Prince. Can I get you a glass of bug juice?

Cicada Prince: No thank you, ladybugs. But I do have a favor to ask. Can each of you try on these grass slippers?

Roly-Poly: The first ladybug stepsister tried on a grass slipper. But it was too small and didn't fit. But the second ladybug found that the slippers fit just fine.

Second Ladybug: There, I've put on all six slippers. I am your true love. Now give me a big fat cicada kiss.

Cicada Prince: Not so fast. There are eight slippers, not six.

First and Second Ladybugs: Eight slippers!

Cricket: Just then the Cicada Prince noticed Spiderella. Spiderella looked rather familiar. He asked her to try the grass slippers. They fit and she had the right number of legs, eight. He'd found his love bug.

Cicada Prince: It's you. You are the beautiful bug from the ball. I love you. Say you'll be my little spider wife.

Spiderella: Of course I will, my prince. But I'd like to get rid of these grass slippers.

Рис. 4

На сцене.
Представление
сказки-переделки
«Спайдерелла»
(Spiderella and
Eight Grass
Slippers)



Roly-Poly: And so Spiderella and the Cicada Prince lived happily ever after.

Cricket: The Cicada Prince would often rub his wings together and sing silly songs, and Spiderella always went barefoot because her grass slippers had fallen apart.

Roly-Poly: And so Spiderella and the Cicada Prince lived happily ever after.

Представление пьесы всегда проходит с эмоциональным подъемом всех кружковцев. Дети получают возможность развития как своих индивидуальных творческих талантов, так и обогащение своего общеобразовательного и лингвистического кругозора.

Надеюсь, что прием использования пьесы-переделки вызовет интерес у учителей, работающих в начальной школе, как к дополнительному материалу для чтения и обогащения разговорной речи школьников на английском языке, так и для театральной постановки в новых коллективах младших школьников.



Литература

1. **Гаврилова З. Г.** Внеклассная работа по французскому языку с учащимися младших классов // Иностр. языки в школе. – 1983. – № 3. – С. 89–91.
2. **Ершова О. В., Усольцева С. В.** Методические секреты организации проектной деятельности: развитие, обучение, воспитание // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 11. – С. 53–59.
3. **Некрасов Н. Сеятелям.** – URL: <https://www.culture.ru/poems/39597/seyatelyam> (дата обращения: 30.08.2022).
4. **Тлебзу М. Д.** Проведение КВН на французском языке в младших классах // Иностр. языки в школе. – 1993. – № 5. – С. 62–65.
5. Can YOU say these 15 English Tongue Twisters for Speaking & Pronunciation Training? [Online]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=WRui2_7Jt-8&ab_channel=EnglishwithLucy (дата обращения: 30.08.2022).
6. Fairy tale parody [Online]. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Fairy_tale_parody (дата обращения: 30.08.2022).
7. Fractured Fairy Tale Elements and Examples [Online]. – URL: <https://study.com/academy/lesson/what-is-a-fractured-fairy-tale-definition-examples.html> (дата обращения: 30.08.2022).
8. **McCory J. M.** 12 Fabulously Funny Fairy Tale Plays. – Scholastic Teaching Resources. – 2002.
9. MELTA Drama Festival 2022. Ассоциация учителей и преподавателей английского языка Москвы и Московской области [Online]. – URL: <http://elt-moscow.ru/2022/03/melta-drama-festival-2022/> (дата обращения: 30.08.2022).
10. **Prentice C., Tverdokhlebova I. P.** Push back the desks! Open Space Learning methodology in practice. In conversation with Catherine Prentice // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 11. – С. 48–52.
11. Super Simple Songs [Online]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=wk4KHNJppjQ&ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs (дата обращения: 30.08.2022).



Сведения об авторе

Ишхнели Ирина Отариевна, учитель английского языка высшей категории
ГБОУ «Школа № 1359 имени авиаконструктора М. Л. Миля», г. Москва.
E-mail: met_prep@hotmail.com

ТЕСТОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА



Аннотация

Статья посвящена вопросам знакомства современного учителя/преподавателя иностранных языков с теорией тестологии и наличию соответствующих практических умений. Отношение к тестированию меняется в зависимости от внешних условий (используются тестовые системы в системе образования или нет). В статье рассматривается как ретроспектива, так и перспективы развития тестологии. Цель исследования – рассмотреть, каков объем и содержание компетенций, которыми должен обладать преподаватель, ответственно использующий или создающий тесты, а также является ли тестологическая компетенция обязательной составляющей общей методической компетентности преподавателя.



Abstract

ASSESSMENT LITERACY OF A MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The article is devoted to the issues of testing theory and practical skills of a foreign language teacher. The attitude to testing varies depending on external conditions (whether tests are used in the education system or not). The author examines both the retrospective and the prospects for the development of Testing and Assessment. The purpose of the research is to consider the scope and content of competencies that a teacher who responsibly uses or creates tests should have, as well as whether testological competence is an obligatory component of the general professional competence of a teacher.



Ключевые слова

языковое тестирование, тестологическая грамотность, тестологическая компетенция, курсы повышения квалификации, валидизация теста



Keywords

language testing, assessment literacy, assessment competence, teacher development courses, test validation

Актуальность образовательного тестирования во многом зависит от внутренней политики государства по отношению к системам тестирования. В настоящее время мы, работники системы образования, переживаем переломный момент в этом смысле и задаем себе вопрос: «Быть или не быть тестам?» Для учителей средней школы ответ на него особенно важен, так как определяется процедурами Государственной итоговой аттестации. Однако независимо от того, будет ЕГЭ обязательной или факультативной формой итоговой аттестации школьников или нет, тесты как форма проверки знаний не перестанут существовать.

В истории тестологии отношение к тестам в разные периоды менялось. Системы комплексных испытаний претендентов на определенные позиции зародились в Древнем Китае [2]. В 1920–1930-е годы в нашей стране диагностика способностей учеников и их школьных достижений бурно развивалась в русле педологии — науки о детях — и довольно долгое время считалась весьма престижной областью исследования [3, с. 93–96]. Однако после выхода постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 14 июля 1937 года на тестирование был наложен запрет, и лишь немногие отваживались продолжать работу — в основном, в области профессионального отбора.

На Западе история использования тестов в образовании также не была однозначной. Подхватив линию психодиагностических методик, заложенную англичанином Фрэнсисом Гальтоном, американское тестирование пережило тестовый бум, который к 1930-м годам достиг своего апогея. В фокусе внимания были прежде всего психологические тесты, в том числе тесты на коэффициент умственного развития (IQ), прообраз которых разработал француз Альфред Бине. На некоторое время тестовое творчество учителей приобрело характер популярного тренда, да и наука не отставала — результаты тестирования стало возможным анализировать статистическими методами Чарльза Спирмана и Вильяма Брауна. Была создана независимая национальная система абитуриентских тестов SAT, которая и послужила образцом для нашего ЕГЭ. Однако к моменту введения ЕГЭ волна критики на Западе уже захватила образовательные круги, и к настоящему времени SAT, так же, как и ЕГЭ, теряет свои позиции и становится факультативным.

Несмотря на колебания общественных процессов, наука о тестах существует и продолжает развиваться довольно успешно.

Следует оговориться, что термин «тестология» отсутствует в английском языке и заменяется словами *testing/assessment*. Более того, терминологическая база такой важной междисциплинарной области как наука о тестах (в контексте данной статьи — наука о языковых тестах) до сих пор остается мало-разработанной и вызывает споры среди ученых-методистов и непонимание у учителей и преподавателей. Поэтому мы считаем необходимым привести здесь некоторые определения.

Прежде всего, мы разделяем взгляд на *тестологию* как на междисциплинарную науку о том, как создавать высококачественные оценочные материалы и применять соответствующие процедуры оценки в контексте преподавания, а *тестирование* понимаем как прикладной аспект этой науки, то есть практику проведения тестов.

Вслед за В.А. Коккотой мы считаем, что лингводидактический тест — это «подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительную апробацию с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям» [1, с. 8]. Таким образом, список вопросов с тремя-четырьмя вариантами ответов на выбор — это еще не есть настоящий тест. Между тем, такое упрощенное понимание закрепилось в практике рядового преподавателя, в том числе и благодаря многочисленным цифровым конструкторам тестов, предлагаемым в интернете.

Тестологическая грамотность преподавателя-лингвиста требует от него прежде всего понимания того, что есть тест и как его создавать. Некоторое время назад Британский Совет в сотрудничестве с Европейской ассоциацией языкового тестирования и оценивания создал цифровой продукт *TALE Project – Teachers' Assessment Literacy Enhancement* [6], название которого можно перевести как «Повышение тестологической грамотности учителей». В нем представлено 8 лекций, сопровождающихся документальными видеоматериалами, снятыми в реальных школах разных стран и иллюстрирующими проведение тестов по основным видам речевой деятельности, а также анимационными материалами, объясняющими базовые понятия тестологии: валидность, надежность, трудность вопроса, статистический анализ результатов, обратную связь с тестируемым и др. Этот курс в настоящее время не может быть доступен всем желающим, однако некоторые вузы вводят в свои образовательные программы учебные курсы под названием «Тестология» как для бакалавров, так и для магистров, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации – и таких становится все больше.

Прежде чем разрабатывать такой курс для будущих преподавателей или учителей, повышающих свою квалификацию, мы провели исследование их потребности в тестологических знаниях и умениях. Было обработано 20 анкет. Анализ показал, что 60% преподавателей пользуются собственными разработками тестов и считают, что тестологическая компетентность состоит именно в этом (рис. 1). В действительности это только первый этап. Мало кто догадывается, что преподаватель может сам валидизировать тест с помощью не очень сложных статистических процедур. Таких тестов у наших преподавателей всего 4%. Использование готовых – возможно, международных – тестов составляет 39%, что само по себе неплохо, поскольку проверенные инструменты дают качественный результат.

Далее нас интересовало, как преподаватели оценивают свою потребность в развитии тестологической компетентности. Респондентов просили определить, какие тестологические знания, умения и навыки для них релевантны.

График показывает, что в основном преподаватели отмечают необходимость в дополнительной подготовке по составлению тестовых заданий, определению надежности тестов, а также факторов, отвечающих за их валидность, изучению этической стороны тестирования. Преподаватели языковых кафедр отмечают также необходимость

Рис. 1

Типы тестов, используемые преподавателями (готовые, самостоятельно составленные невалидизированные, самостоятельно составленные валидизированные)

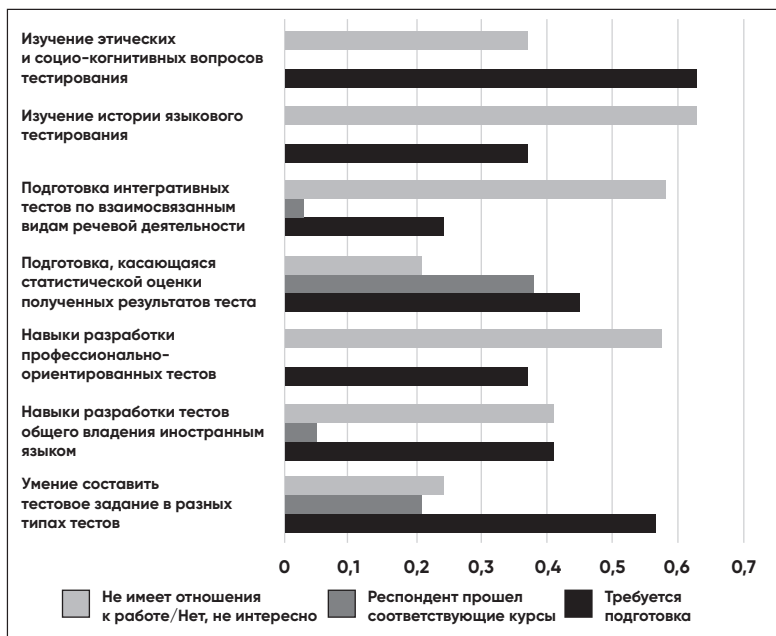
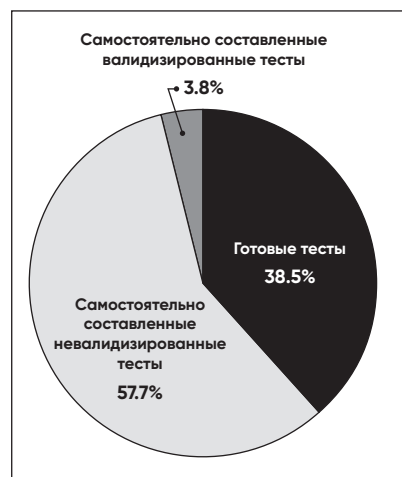


Рис. 2

Потребности преподавателей в составляющих тестологической компетентности

подготовки по интегрированному обучению, оцениванию тестовых результатов, созданию профессионально ориентированных тестов. На эти темы уже имеются качественные практические разработки [4; 5]. Некоторые опрошенные ответили, что обсуждаемые вопросы не имеют отношения к их работе (рис. 2). Такая точка зрения имеет право на существование, т. к. предполагает разделение профессий тестолога и преподавателя-лингвиста.

В СПбГУ компетентностно-ориентированный учебный план для магистрантов по программе «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация» уже включает такие профессиональные компетенции, как: ПКП-2 – «владеет современными технологиями организации образовательной деятельности и оценки достижений учащихся на разных этапах обучения»; ПКП-4 – «способен пользоваться знанием общепринятых компетенций владения иностранными языками для описания системы уровней при разработке учебных программ, учебных пособий»; ПКП-8 – «владеет навыками проведения языкового тестирования в учреждениях общего, среднего специального и высшего образования, подготовки контрольно-измерительных материалов».

Таким образом, можно надеяться, что тестологическая компетенция педагогических кадров, прошедших специальную подготовку, станет неотъемлемой частью их общей профессиональной квалификации и позволит им создавать и применять качественные контрольно-измерительные материалы в разных педагогических контекстах.



Литература

1. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. – М., 1989. – С. 8.
2. Ма Синь. История и текущее состояние тестирования в Китае // Тестология. 2022. – № 3 (16). – С. 198–24.
3. Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология. – СПб: Изд-во Филологического факультета СПбГУ, 2007. – 217 с.
4. Рассказов С. А. Интегративное тестирование навыков и умений аудирования и говорения студентов неязыковых вузов // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 2. – С. 80–87.
5. Сеничкина О. А. Методы оценивания сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов-психологов (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб: СПбГУ, 2015. – 29 с.
6. TALE Project – Teachers' Assessment Literacy Enhancement. – URL: <http://taleproject.eu> (дата обращения: 06.02.2023).



Сведения об авторе

Павловская Ирина Юрьевна, доктор филол. наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики филологического факультета СПбГУ.
E-mail: pavlovskayairina2@yandex.ru

КАК ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРУЮТ ИНОЯЗЫЧНУЮ КОММУНИКАТИВНУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ



Аннотация

Курс профессионального иностранного языка становится средством приобретения и закрепления универсальных компетенций: чтения, письма, говорения, прямого и обратного перевода. Сопоставление сходства и различия грамматической структуры предложения родного и изучаемых языков упрощает освоение иностранного. В статье предложен принцип постепенного усложнения речевой практики: от простого к сложному, от слова к дискурсивной стратегии. Методический анализ сопровождается языковым материалом на английском и немецком языках с переводом и лингвистическими комментариями. Подобная организация иноязычной речевой практики создает условия для формирования опыта самостоятельного решения познавательных, организационных, коммуникативных и иных задач. Спорные стратегии выступают наиболее актуальным методическим инструментом, а сотрудничество помогает приобрести опыт ответственности за общий проект.



Abstract

HOW DISCURSIVE STRATEGIES FORM A FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE PROFESSIONAL COMPETENCE

The course of a professional foreign language becomes a means of acquiring and consolidating universal competencies: reading, writing, speaking, direct and reverse translation. Comparison of similarities and differences in the grammatical structure of a sentence of the native and studied languages simplifies the learning of a foreign one. The article proposes the principle of gradual complication of the speech practice: from simple to complex, from a word to a discursive strategy. Methodical analysis is accompanied by language material in English and German with translation and linguistic comments. It creates conditions for the formation of experience in solving cognitive, organizational, communicative and other tasks independently. Controversial strategies are the most relevant methodological tool. Cooperation helps to acquire experience of responsibility for a common project.



Ключевые слова

профессионально ориентированная лексика, прагматический компонент иноязычной коммуникативной компетенции, дискурсивные стратегии



Keywords

professionally oriented vocabulary, pragmatic component of foreign-language communicative competence, discursive strategies

В быстро развивающемся социуме возрастает необходимость в специалистах, хорошо владеющих профессиональными навыками иноязычного общения: «Формирование мотивации по английскому и немецкому языку в высшем учебном заведении с непрофильными направлениями и подготовкой подразумевает формирование навыков работы с иноязычным профессионально ориентированным источником информации, а также развитие устной речи в рамках профессиональной тематики. Профессионально ориентированный текст читают, переводят, осмысливают и оценивают полученную информацию, разбирают и используют слова и выражения из проработанного текста, дискутируют по теме в рамках текста» [3, с. 77]. Формальные характеристики иностранных языков не должны быть главными элементами аттракции, иначе происходит изучение формы ради формы. В лингвистике назрело смещение акцентов в сторону дискурсивных стратегий, где коммуникация происходит с активным привлечением формальных признаков. В этой связи считаем своевременным введение в учебные программы бакалавров технических направлений подготовки изучение профессионального иностранного языка, а настоящее исследование — полезным для преподавателей иностранного языка, в фокусе внимания которых — дискурсивные стратегии для формирования как ключевых, так и универсальных компетенций.

Методология профессиональной лингводидактики рассматривает разные аспекты дискурсивных стратегий, которые включают все лингвистические ресурсы, необходимые для максимальной эффективности коммуникативной профессиональной компетенции. Технология непрерывного профессионально ориентированного обучения (С.Л. Володина, Л.А. Городецкая, Dennis Hall и др.) объединила концепции построения учебно-методических комплексов по иностранному языку для специализированных и технических вузов (А.И. Бородина, Е.С. Полат, Л.В. Чалова, И.С. Попова, С.В. Титова, Н.В. Клепиковская и др.) с учетом личностного развития обучающихся посредством участия в международных тандем-проектах (И.В. Воеводина). Авторы теории коммуникативного и личностно-ориентированного подхода И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, Т.Н. Игнатова, Б.С. Гершунский, Г.Л. Ильин, С.С. Збандута, Э.С. Дивинская-Глебова, В.И. Бобровский, И.В. Орловская, Л.С. Самсонова, А.И. Скубриева и др. исследуют профессиональные компетенции.

Предметная ориентированность языкового обучения представляется важным аспектом дискурсивных стратегий технических направлений подготовки. Яркий пример — проект «Мастерская текстов» (Л.А. Белова, Е.Б. Быстрой, М.Г. Заседателева и др.). От малых форм иноязычной фонетической системы и ее терминологии в частности (К.А. Мякшин, А.В. Иванов и др.) к внутренним формам, лексическим значениям и вербализации концептов (Н.В. Хохлова, А.С. Самойленко, Т.С. Бабарыкина и др.) — лингводидактика пополняет свой инструментарий более узконаправленными исследованиями интерперсональных глаголов немецкого языка (Е.Ю. Верещагина), детерминаторами аспектных фаз действия (Е.Г. Булыгина) и, конечно, сопоставлением межнациональных языковых картин мира (Т.В. Симашко, Т.С. Нифанова и др.).

Прагматическая реализация иноязычной коммуникации возможна на основе поэтапного усложнения речевой практики: от простого к сложному, от слова к дискурсивной стратегии. Целесообразность систематизации грамматических знаний в сочетании с адекватным методическим сопровождением обусловлена спецификой обучения в неязыковом вузе, где в короткий срок необходимо сформировать у студентов с различным уровнем языковой подготовки коммуникативную профессиональную компетенцию. В этой связи

на начальном этапе формирования иноязычной коммуникативной компетенции больше внимания уделяется грамматике и сопоставительной типологии изучаемых языков в ущерб поисковой работе обучающихся.

1. Стартовые дискурсивные стратегии. Ключевые задачи: знакомство с предметным содержанием обучения, пополнение языкового объема, развитие коммуникативного опыта.

Первый шаг — знакомство с иноязычной коммуникацией, пополнение и закрепление профессионально ориентированного вокабуляра. Прагматическое осмысление и распознавание отдельных синтаксических элементов осуществляется вместе со знакомством с профессионально ориентированными текстами. Дидактические предпочтения всегда на стороне первоисточников; подобный «материал <...> проверен временем, соответствует подлиннику, всегда написан на языке оригинала со всеми лингвистическими нюансами, сращениями и прочими девиациями» [5, с. 21].

Второй шаг — сопоставление сходства и поиск различий грамматических структур родного и изучаемого языков. Синтаксические отношения в структуре английского предложения в силу крайней скупости словоформ определяются исходя из взаиморасположения составляющих единиц, а не на основании их форм. Для английского языка характерна фиксированность позиций членов предложения. Например, одинаково грамотно составлены следующие предложения: 1) *«Благодаря радио стало возможным передавать человеческий голос на большие расстояния»*; 2) *«Передача человеческого голоса на большие расстояния стала возможной благодаря радио»*. На английский язык эта информация передается предложением, где все члены предложения зафиксированы. Сравните: *«It is possible to transmit human voice to large distance thanks to the radio»*. В немецком предложении особенно строго регламентировано место подлежащего и сказуемого, а местоположение второстепенных членов предложения более свободно. В повествовательном предложении различают прямой и обратный порядок слов, при этом сказуемое (его спрягаемая часть) всегда стоит на втором месте: 1) *«Es ist möglich dank Radio, menschliche Stimmen über große Entfernungen zu übertragen»*; 2) *«Dank Radio ist es möglich, menschliche Stimmen über große Entfernungen zu übertragen»*.

Постепенное усложнение речевой практики — распознавание синтаксических элементов, анализ словосочетаний, где есть два основных типа синтаксических отношений: сочинение и подчинение. Компоненты сочинительных словосочетаний грамматически равноправны. Подчинительные словосочетания состоят из стрежневого слова и зависимого компонента. В таких словосочетаниях их перестановка оказывается невозможной без существенного изменения смысла. Сравните: *«to solve a problem»*, *«das Problem lösen»* — *«решить проблему»* (глагольное словосочетание) и *«a problem to solve»*, *«das zu lösende Problem»* — *«проблема, которую надо решить»* (именное словосочетание).

Следующий шаг в распознавании синтаксических элементов — поиск основы предложения: «В английском предложении различают пять членов предложения: подлежащее и сказуемое (главные члены предложения), дополнение, определение, обстоятельство (второстепенные члены предложения). В силу строго прямого порядка слов позиция подлежащего в английском предложении всегда должна быть заполнена» [4, с. 28]. В английском простом повествовательном предложении сказуемое обычно следует за подлежащим: *«The ship arrives at the destination»* — *«Корабль прибывает в место назначения»*.

Дополнение стоит непосредственно за глаголом-сказуемым: «*The engineers created a craft*» – «*Инженеры строили транспортное судно*».

Немецкие безличные предложения, в которых называются явления природы, содержат в качестве обязательного формально-грамматический компонент *es* («*Es dämmt*» – «Светает»; «*Es dunkelt*» – «Темнеет»); в безличных предложениях русского языка такого рода компонент отсутствует. Также есть различия в составе безличных глаголов. У немецких глаголов *blitzen* («сверкать» – о молнии), *regnen* («идти» – о дожде), *schneien* («идти» – о снеге) нет лексических соответствий среди глаголов русского языка («Молния сверкает. Дождь льет. Снег идет»): «Синтаксические структуры предложений с безличными глаголами, обозначающими физическое состояние человека, могут не различаться, сравните: *Ihn friert* – *Ero zнобит*» [1, с. 223–224].

Варианты возможных проектов в рамках стартовых дискурсивных стратегий для коллективного или индивидуального решения: терминосистема профессии с пояснением и переводом; синонимичные ряды с толкованием семантических различий и переводом; важность выбранной профессии для жизни и творчества.

2. Исследовательские или проектные дискурсивные стратегии. Ключевые задачи: сбор и систематизация языкового или текстового материала; его классификация и лингвистическое описание; чтение или аудирование аутентичных текстов для анализа; наглядно-схематический способ репрезентации выводов.

Текст является лучшим дидактическим материалом, так как он представляет собой целостный и законченный по форме и содержанию образец иноязычной речевой коммуникации. В рамках исследовательской дискурсивной стратегии «текст выступает в качестве источника лингвистического материала. При помощи текста студенты не только получают информацию, они отрабатывают профессионально ориентированную лексику, изучают грамматические конструкции, характерные для специализированных текстов; выработанная коммуникативная компетенция впоследствии используется в монологической и диалогической речи» [2, с. 98–106]. В своей научно-исследовательской деятельности студенты обращаются к материалам актуальных иноязычных источников (веб-сайты, статьи периодических изданий, тексты художественной литературы на английском или немецком языках). Методология представления результатов исследования в виде тезисов или докладов на иностранном языке широко используется на конференциях регионального и всероссийского уровня. Дискурсивная стратегия – это прекрасный способ не только интеллектуально провести время, но и расширить кругозор, умножить межкультурную коммуникацию. Найти единомышленников или поделиться актуальной темой – это не главное: дискуссия нацелена на получение поддержки, так необходимой в начале самостоятельного научного пути.

Рассмотрим следующие методические задачи в рамках проектной дискурсивной стратегии.

1. Ознакомиться со статистическими данными анализа текста профессиональной направленности, выявить тематический список лексики, подготовить вопросы по теме.

Примерные формулировки заданий:

- 1.1 Lesen Sie den Text, schreiben Sie die berufsbezogene Lexik aus. Stellen Sie die Fragen zum Text und besprechen Sie dann diese Fragen mit Ihren

Mitstudenten. Sind Sie mit Ihrem Partner einverstanden? Warum / warum nicht?

1.2 The analysis of the text of a professional orientation contains the statistical data. Transform this information into the text of your own, identify a thematic list of vocabulary, prepare questions on the topic.

2. Выслушать сообщение одногруппника, тезисно записать информацию на изучаемом языке, составить ложные предложения для организации дискуссии в рамках аудитивного материала.

Задание может быть сформулировано следующим образом:

2.1 Hören Sie aufmerksam den Beitrag Ihres Mitstudenten. Notieren Sie kurz die Information auf Deutsch. Machen Sie die falschen Sätze für die Organisation der Diskussion im Rahmen des gehörten Textes.

2.2 Listen to the message of a classmate, write down the data as an abstract of yours, make false statements for organizing a discussion within the framework of auditive material.

3. Схематический способ репрезентации выводов преобразовать в текст, перевести на изучаемый язык, передать от третьего лица с целью услышать и перевести на родной язык возникшие вопросы.

Представление задания обучающимся:

3.1 Stellen Sie schematisch die Schlussfolgerungen des Textes dar. Übersetzen die ganze Information auf Deutsch. Erzählen Sie in der dritten Person, um die aufgetretenen Fragen ins Russische zu übersetzen.

3.2 Turn a graph or a scheme of a professional orientated data into the gist of the text of your own to represent it from the point of the author or a stranger view. The questions are heard should be translated into foreign language.

Варианты возможных проектов для коллективного или индивидуального решения: первичная обработка данных исследования, включая статистические подсчеты; сопоставление морфологических, синтаксических, стилистических и других особенностей изучаемых языков; обследование единичного грамматического аспекта в синхронии / диахронии родного / изучаемого языка.

3. Спорные дискурсивные стратегии. Ключевые задачи: заставить дискутировать, предложить изменение точки зрения оппонента, указав плюсы и минусы предлагаемой информации.

Природа дискурсивных стратегий неоднородна: принцип постепенного усложнения речевой практики охватывает круг вопросов от сопоставления родного и изучаемых иностранных языков до межкультурного взаимодействия через овладение основами деловой переписки на иностранном языке с целью решения конфликтных ситуаций; вырабатывается понимание других культур; деловая иноязычная коммуникация становится конструктивной.

Рекомендуется использование различных ресурсов — таблиц, схем, печатных текстов, аудитивных материалов — для воспроизводства редких и сенсационных реакций на деловую переписку или проблемную ситуацию. Такие выступления часто начинаются с альтернативных или специальных вопросов, обращенных к противоречиям исследуемого предмета в надежде предложить свое более выгодное решение. Спорные стратегии представляются нам актуальным методическим инструментом, так как для максимальной эффективности говорящий должен использовать все лингвистические ресурсы. Только устное сообщение часто оказывается недостаточным; в особых случаях необходима сознательная и серьезная подготовка выступления. Такие стратегии применяются в различных дискурсивных форматах. В профессиях, где общение

является неотъемлемым элементом специальности, постоянно применяются дискурсивные стратегии.

Рассмотрим следующие методические задачи в рамках спорной дискурсивной стратегии. Работа организована в малых группах по 3–4 студента.

1. Каждая группа получает свой список определенных качеств предмета на изучаемом языке. В группе создается текст, рекламирующий достоинства продукта. Задача «конкурентов» — опровергнуть информацию, используя разделительные вопросы или спорные утверждения.

Сформулируем задание для студентов:

- 1.1 Jede Gruppe bekommt die Liste der berufsbezogenen Lexik – eine Reihe bestimmter Qualitäten des Gegenstandes. Die Gruppe der Studenten bildet einen Text, der die Vorzüge des Gegenstandes bewirbt. Dann hören Sie einander zu. Versuchen Sie die bekommene Information zu widerlegen, benutzen Sie dabei die umstrittenen Aussagen.
- 1.2 Different statements given by the opponents from the other subgroup should be met by special question 'why' to organize the discussion for the creating an advertisement of the product.
2. После предложенных «рекламных» текстов об известном продукте нужно выявить наиболее яркие его качества; аргументировать свое мнение с целью найти единомышленников в других группах; составить новую аннотацию на основании сотрудничества авторов из разных групп. Представим задачу учащимся следующим образом:
 - 2.1 Nach den vorgeschlagenen Texten über die bekannten Gegenstände, zeigen Sie die besten Qualitäten, schreiben Sie die neue Zusammenfassung, um die Gleichgesinnten zu finden.
 - 2.2 Compose an annotation of the famous device, be ready to include its most striking qualities for the attraction of the future customers.
3. Один представитель из каждой рабочей группы делает презентацию своего товара. Другой предлагает форс-мажорные преграды на пути создания или распространения этого товара. Задача для всех групп — найти удобный вариант и написать деловое письмо на изучаемом языке в виде официального запроса фирме-изготовителю; предложить поощрения и выгодные условия для будущей сделки.

Задание для учащихся может быть представлено так:

- 3.1 Ein Vertreter aus jeder Gruppe macht eine Präsentation ihrer Waren. Der andere Vertreter schlägt verschiedene Hindernisse für die Schaffung oder Verbreitung dieser konkreten Ware vor. Die Aufgabe für alle Gruppen besteht darin, eine bequeme Variante zu finden und einen Geschäftsbrief auf Deutsch in Form einer offiziellen Anfrage an die Firma zu schreiben. Sie können dabei einige günstige Bedingungen anbieten.
- 3.2 Compose various obstacles to the distribution of the advertised product. Варианты возможных проектов для коллективного / индивидуального решения: поиск ключевого слова для написания спорных / ложных утверждений по предложенной информации; предложение алгоритма написания своего текста — аннотации / рекламы / доклада по исследуемому сообщению. Подобная культивация универсальных компетенций закрепляет их и создает условия для формирования опыта самостоятельного решения познавательных, организационных, коммуникативных и иных задач, составляющих содержание образования в целом.

Все дискурсивные стратегии направлены на развитие коммуникативной профессиональной компетенции, которая возникает от первого простого проекта. Процесс иноязычного общения начинается со знакомства с первым

иностранным словом; становится свободным, расширяет кругозор, укрепляет универсальные компетенции; обучающиеся начинают анализировать окружающую реальность, делают самостоятельные выводы. Компетентные специалисты, владеющие иностранным языком, готовы и к сотрудничеству с носителями другого языка и культуры и к профессиональной исследовательской деятельности. Сотрудничество помогает приобретать индивидуальный опыт ответственности за общий проект.



Литература

1. **Абрамов Б. А.** Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 286 с.
2. **Попова И. С.** Иностранный язык для академических целей (немецкий язык): учебно-методическое пособие. – Северодвинск: ООО «Партнер», 2015. – 107 с.
3. **Попова И. С.** Профессиональная мотивация при изучении иностранного языка // Современные проблемы лингводидактики. Сб. материалов региональной научно-практической конференции / под ред. Н. А. Барановой. – Киров: МЦИТО, 2019. – 120 с.
4. **Чалова Л. В.** Выбор текста для обучения чтению на английском языке // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 2. – С. 20–26.
5. **Чалова Л. В.** Multiple Technical Tests. Разнообразные технические тесты для студентов-заочников инженерно-технических направлений подготовки: учебно-методическое пособие. – Северодвинск: ООО «Партнер», 2018. – 120 с. – URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=36387427> (дата обращения: 08.01.23).

Попова Ирина Сергеевна, канд. филол. наук, доцент кафедры общего и германского языкознания Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, Гуманитарного института в г. Северодвинске.
E-mail: irsepo@yandex.ru

Чалова Лариса Владимировна, канд. психол. наук, доцент кафедры общего и германского языкознания Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, Гуманитарного института в г. Северодвинске.
E-mail: laro4@yandex.ru



Сведения об авторах

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 10–11-Х КЛАССОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ



Аннотация

В статье рассматриваются понятия «социальная компетенция», «социальные умения», «социальная реклама»; доказывается целесообразность применения социальной видеорекламы на уроках иностранного языка в 10–11-х классах с целью формирования личностных качеств старшеклассников; предлагаются два подхода к использованию аудиовизуальных текстов некоммерческой видеопроодукции – тематический и проектный, а также технологии их применения; раскрывается их учебный и воспитательный потенциал.



Abstract

NONPROFIT COMMERCIALS AND HIGH SCHOOL PUPILS' SOCIAL SKILLS ACQUISITION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

The paper deals with the concepts of 'social competence', 'social skills', 'nonprofit commercials'. It gives the arguments for using nonprofit commercial films in foreign language classroom to mold high school pupils' personalities. The paper recommends applying two methods of learning a foreign language using nonprofit commercials: topic- and project-based. It describes the teaching techniques inherent in these methods, their academic and upbringing perspectives.



Ключевые слова

социальные навыки, социальная реклама, старшеклассники, тематический метод, проектный метод, воспитательный потенциал



Keywords

social skills, nonprofit commercials, high school pupils, topic-based leaning, project-based learning, upbringing perspectives

Высокие стандарты современного образования требуют от педагогического состава учебных организаций применения инновационных подходов и использования новейших средств обучения для достижения образовательных целей, которые ориентированы на развитие личности обучающегося. Выпускник должен быть готов к решению различных познавательных, профессиональных, коммуникативных и личностных задач, а также обладать такими качествами, как терпимость, уважение к окружающим, способность сочувствовать и сопереживать, желание помогать другим и т. д., т. е. владеть социальными умениями.

Трудно переоценить их значение в процессе становления старшеклассников. В зависимости от уровня сформированности этих умений происходит

приобщение подростков к новому социальному опыту, к системе общественных ценностей, норм и правил поведения, которые позволяют им стать полноправными членами общества, адаптироваться и действовать в определенной социальной среде [1]. К социальным традиционно относят умения слушать и слышать собеседника, работать в команде, способность к критическому мышлению, умение брать на себя ответственность. Использование социальной рекламы в процессе обучения старшеклассников иностранному языку может как нельзя лучше помочь в решении поставленных задач.

Что такое социальная реклама? В соответствии со статьей 3 Федерального закона Российской Федерации «О рекламе» от 13 марта 2006 года, «социальная реклама – информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства» [6, с. 1]. Из определения следует, что социальная реклама – это общественно полезная информация, которая может распространяться по различным каналам, в том числе с помощью печатных изданий, телевидения, интернета.

Для учебных целей в старшей школе будет наиболее эффективно и интересно использовать социальную видеорекламу – аудиовизуальные поликодовые тексты, состоящие из двух разнородных частей – вербальной и невербальной – и реализующиеся при помощи двух каналов коммуникации – визуального и аудиального [3]. Эти каналы можно назвать модусами коммуникации, а аудиовизуальные тексты – мультимодальными. К таким текстам можно отнести телевизионные программы различных жанров, анимационные фильмы, рекламные ролики, театральные спектакли, компьютерные игры, видеоматериалы из сети Интернет и т.д.

Исследователь Д. Делабастиа предлагает следующую классификацию семиотических элементов, из которых состоят аудиовизуальные тексты: 1) аудио-вербальные (речь персонажей, закадровая речь, тексты песен); 2) аудио-невербальные (естественные и технические шумы, мелодии, звуковые эффекты); 3) визуально-вербальные (внешний вид и поведение персонажей, язык жестов, пейзаж, интерьер, реквизит, спецэффекты, колористическое и графическое оформление кадра); 4) визуально-невербальные (титры, надписи как часть изображаемой в тексте реальности) [2, с. 195]. В силу поликодовости и мультимодальности аудиовизуальных текстов они обладают большим учебным и воспитательным потенциалом, который можно использовать в рамках уроков иностранного языка.

Инициаторами социальной рекламы являются, как правило, некоммерческие общественные организации, группы добровольцев, социальные службы и т.д. Подобная реклама создается, чтобы привлечь внимание общественности к насущным вопросам и проблемам; убедить зрителей начинать действовать, принимать меры для решения какой-либо социальной проблемы; изменить свое социальное поведение. Социальная реклама, как правило, касается таких проблем современности, как бедность, жизнь мигрантов, насилие в семье, буллинг, здоровье, отношение к пожилым людям и т.д.

Хорошая социальная реклама способствует формированию у старшеклассников таких ценностей, как доброта, семья, творческая реализация, самообразование, добровольчество и другие. Тем самым формируется и даже корректируется (если в этом есть необходимость) личность учащегося. Таким

образом, привлекая средства некоммерческой видеорекламы в ходе обучения иностранным языкам, можно достичь воспитательной цели.

Практическая цель также не остается без внимания. Во-первых, аудиовизуальные тексты предлагаются на иностранном языке, поэтому учащиеся вынуждены работать с лингвистической стороной социальной рекламы. Во-вторых, при обсуждении насущных проблем, перечисленных выше, у учащихся формируется коммуникативная компетенция.

Что касается развивающей цели обучения, то она достигается в рамках формирования способности к критическому мышлению, когда учащиеся осмысливают полученную информацию, задействуя мыслительные операции высшего порядка (higher-order thinking skills – HOTS) – анализ (analyzing) и оценивание (evaluating).

Образовательная цель достигается в ходе знакомства учащихся старших классов с социальными и культурными предпосылками выбора темы и формата рекламы, а также изучения того, как данная проблема решается в своей родной стране.

Мы можем назвать еще несколько причин, почему стоит включать социальную видеорекламу в процесс обучения старшеклассников иностранным языкам. Во-первых, социальная видеореклама бесплатна и доступна везде, где есть интернет. Во-вторых, социальная видеореклама – это короткий фильм (до 3–5 минут) с определенным сюжетом и снятый на профессиональном уровне, который можно использовать при работе как над темой, так и для выполнения проекта. В-третьих, так как используются несколько каналов (модусов) коммуникации (видео, звук, речь, текст), то все участники занятия будут вовлечены в учебный процесс вне зависимости от типа интеллекта. В-четвертых, рекламу с минимальным объемом иностранного текста можно использовать на занятиях с учащимися, у которых не очень высок уровень владения языком. В-пятых, применение социальной видеорекламы будет способствовать формированию рецептивных и продуктивных умений аудирования, чтения (работа с субтитрами), письма (составление отзыва, написание эссе) и говорения (обсуждение проблемы, презентация проекта). В-шестых, социальная реклама, как правило, затрагивает важные проблемы молодежи, экологии, социума, экономики, политики, которые особенно актуальны для учащихся подросткового возраста. В-седьмых, работа с источниками социальной видеорекламы позволяет формировать медиаграмотность молодых людей, что является чрезвычайно важным в современном цифровом мире.

Работа с аудиовизуальными текстами социальной рекламы может осуществляться в рамках тематического и проектного методов. Традиционно при работе с любым текстом выделяются три основных этапа: дотекстовый, текстовый, послетекстовый [5, с. 97]. Цель дотекстового этапа – мотивировать учащихся, настроить их на тему, которой посвящен конкретный ролик. В рамках тематического подхода на этом этапе можно рекомендовать следующие задания: предложить вокабуляр по данной теме; спросить, что учащиеся знают/слышали/смотрели/читали по рассматриваемой проблеме; попросить обсудить этот вопрос с партнером; посмотреть рекламу без звука или послушать ее без видеоряда и дать учащимся возможность предположить, о чем идет речь; показать несколько скриншотов и обсудить возможную тему короткого видеоролика.

Задания текстового этапа должны обеспечить дальнейшее развитие языковых навыков, речевых и социокультурных умений учащихся. Упражнения могут

включать в себя поиск ответов на заранее предложенные вопросы; определение ключевых слов/фраз; выявление специфических черт/деталей в видео-ряде. Преподаватель может остановить видео до его завершения и попросить учащихся предложить варианты развязки событий.

Целью послекстового этапа является развитие продуктивных умений старшеклассников в устной и письменной речи. Преподаватель может предложить учащимся ответить на иностранном языке на следующие вопросы: что ученик чувствовал во время просмотра; каков основной посыл/призыв/идея рекламы; эффективна ли реклама по силе своего воздействия. Можно предложить учащимся обсудить вышеперечисленные вопросы в парах, группах и сформулировать общее мнение; пересказать сюжет видео; написать обзор/отзыв; провести исследовательскую работу по проблематике фильма; изучить смежные темы/проблемы и представить результаты исследования на занятии.

Для развития продуктивных умений в письменной и устной речи наиболее эффективным будет использование проектного подхода. Предлагаемый метод способствует развитию критического мышления и творческих способностей учащихся, а также дает каждому старшекласснику возможность проявить себя не только в языковой, но и в исследовательской, поисковой, организаторской, информационной сферах. Кроме того, участие в проекте поможет подросткам наладить межличностные отношения, научиться общаться и взаимодействовать в группе, решать проблемы и задачи путем обсуждения и нахождения консенсуса.

Проект должен быть связан с подготовкой и созданием своей социальной видеорекламы, тогда это будет интересно ученикам старшей школы. Современные технические средства – такие, как мобильные телефоны, цифровые камеры, бесплатные компьютерные программы для редактирования и видеомонтажа, – дают учащимся возможность создавать видеопродукты высокого качества на необходимую тему. Такой проект может носить междисциплинарный характер, так как при его выполнении задействованы не только иностранный язык, но и информатика, обществознание, история и другие. Проектная деятельность стимулирует развитие умений само- и взаимообучения, ответственности, организованности, сотрудничества. Это и есть те ценностные ориентации, которые необходимы выпускникам общеобразовательной школы [4, с. 8]. Результат проектной деятельности – социальная видеореклама – может и должен носить общественно важный характер и быть размещен в социальных сетях.

Работа над проектом состоит из нескольких этапов. На первом группа/команда определяет тему/проблему, аудиторию и цель видеоролика. Например, цель – помочь осознать важность темы, предупредить о последствиях, обратиться за помощью и т.д. На втором этапе выстраивается сюжетная линия, прописывается текст на иностранном языке, осуществляется раскадровка будущего фильма и определяются спецэффекты, которые будут способствовать увеличению силы воздействия на зрителей. Очень важна совместная работа всех участников команды, в том числе по распределению обязанностей по выполнению проекта. На третьем этапе учащиеся снимают фильм, монтируют и редактируют его. На четвертом осуществляется показ социального ролика с последующим обсуждением на иностранном языке его ценности с точки зрения общественной значимости, силы воздействия, языкового оформления, творческих находок, применения спецэффектов. Обсуждение может проходить как на уроке иностранного языка, так и носить общешкольный и даже

межшкольный характер. Старшеклассникам будет интересно использовать результаты своей проектной деятельности в дебатах, круглых столах и на конкурсах по теме исследования.

Таким образом, использование готовой и создание своей социальной видеорекламы в ходе проектной деятельности на уроке иностранного языка становится мотивационным базисом для развития и активизации социальных и коммуникативных умений. Старшеклассники учатся работать в команде, развивают критическое мышление, цифровую и медиаграмотность. Кроме того, при изучении глобальных и локальных проблем, связанных с экологией, политикой, экономикой, бедностью у подростков не только формируется реальная картина мира, но и развивается эмоциональный интеллект, складывается мировоззрение и система ценностей, присущих нашей культуре.



Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 2002. – С. 266–268.
2. Делабастига Д. Перевод и массовая коммуникация: телевизионный и киноперевод как свидетельство культурной динамики. – Бабель, 1989. – С. 193–218.
3. Кузяева О. П. Аудиовизуальный текст как средство обучения письменному переводу [Online]. – URL: <https://clck.ru/32jAFk>/ (дата обращения: 20.11.2022).
4. Куклина С. С. Формирование информационной компетенции выпускника общеобразовательной школы средствами предмета иностранный язык // Иностр. языки в школе. – 2013. – № 6. – С. 6–12.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей.. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – С. 97.
6. Федеральный закон Российской Федерации «О рекламе» от 13 марта 2006 года [Online]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ (дата обращения: 20.11.2022).



Сведения об авторе

Гришенко Вера Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна.
E-mail: veragrishenko@rambler.ru

НОВЫЙ ФОРМАТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ DELF-DALF Как подготовиться к сертификационным экзаменам в новой версии?



Аннотация

В статье рассматриваются изменения, затронувшие сертификационные экзамены по французскому языку DELF-DALF в 2020 году. Главная цель преобразований – обеспечение более непредвзятого подхода к оцениванию работ, а также наполнение международных экзаменов новым содержанием, призванным лучше отразить уровень кандидатов. В первой части статьи авторы рассматривают изменения, которые были внесены в такие части экзамена, как «Аудирование» и «Чтение», направленные на понимание документов. Уделяется внимание новым шкалам оценивания устной и письменной продукции на продвинутом уровне владения языком, анализируются критерии оценивания. Во второй части статьи приводятся методические рекомендации по подготовке к новой версии экзамена, примерная тематика устных высказываний для продвинутого уровня, перечень учебников, по которым можно готовиться.



Abstract

A NEW FORMAT OF INTERNATIONAL EXAMS IN THE FRENCH LANGUAGE DELF-DALF

The paper examines the changes related to the international exams in the French language DELF-DALF in 2020. The main purpose of this transformation is to provide a less biased approach to work assessment and to introduce a new exam content to better reflect the language level of candidates. In the first part of the paper the authors deal with the changes related to the exam parts such as 'Listening' and 'Reading' which are aimed at understanding documentation. Special attention is paid to the assessment scale of oral and written language production at an advanced level. The second part of the paper is devoted to the methodical recommendations how to better prepare for a new version of the exam. In addition, the authors provide the readers with some examples of speaking topics at an advanced level and the list of the reference books that can be useful in exam preparation



Ключевые слова

международные экзамены по французскому языку, новый формат экзаменов, шкала оценивания, рекомендации, экзамен DELF-DALF



Keywords

international exams in the French language, a new exam format, assessment scale, recommendations, DELF-DALF exam

Международные экзамены DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) и DALF (Diplôme Approfondi en Langue Française) являются основными сертификационными экзаменами по французскому языку и официально признаны во всем мире. Они были разработаны Министерством образования Франции в 1985 году и различаются по степени сложности. При поступлении во французские вузы абитуриенту необходимо представить дипломы DELF B2, DALF C1 (выбор уровня вуз определяет самостоятельно) [8]. DELF — диплом об освоении основного курса французского языка, означающий, что кандидат владеет французским на базовом (DEL F A1, DEL F A2) или на продвинутом уровне (DEL F B1, DEL F B2), умеет общаться с носителями французского языка в повседневных ситуациях, обладает знаниями о французской культуре. DALF — диплом, подтверждающий свободное владение французским языком, предполагающее отличное знание социокультурных реалий и способность эффективно и быстро применять языковые навыки в общественной и профессиональной сферах. Экзамены DELF/DALF можно сдать более чем в 160 странах, в России они проводятся в центрах французского языка и культуры «Альянс франсез». Особенности подготовки к международным экзаменам в силу своей значимости привлекали внимание многих исследователей, в частности разработкой методик современного тестирования и подготовкой материалов всероссийской олимпиады для школьников с опорой на DELF/DALF занималась Г. И. Бубнова [3, с. 5]. В трудах отечественных ученых нашли отражение следующие вопросы подготовки к международным экзаменам по французскому языку:

- обучение и контроль письменной речи в рамках подготовки к международному экзамену по французскому языку DELF B2 (Н. Н. Ефремова) [4];
- подготовка учащихся школ к международным экзаменам по французскому языку (И. В. Семенова, Л. А. Метелькова) [6];
- особенности нового формата экзаменов на дипломы Торгово-промышленной палаты региона Париж — Иль-де-Франс (И. Ю. Бартенева, М. С. Левина) [1] и др.

С 2020 года французские сертификационные экзамены подверглись значительным изменениям. Международный центр педагогических исследований, ныне FEI (France Éducation International), изменил формат экзаменов, стремясь к более беспристрастному подходу к оцениванию работ и к наполнению международных экзаменов содержанием, лучше отражающем уровень кандидатов. В течение переходного периода (до января 2023 года) экзамены были представлены как в новой, так и в старой версии. В первой части настоящей статьи мы рассмотрим основные изменения, которые коснулись разных блоков экзамена, во второй части — приведем методические рекомендации для преподавателей, занимающихся подготовкой к новому формату экзаменов.

Подготовка к сдаче международного экзамена по французскому языку — сложный процесс, предполагающий не только ознакомление с форматом, структурой, содержанием экзамена, но и с преобразованиями, которые его затронули. Следует констатировать, что изменения были внесены в обе части, направленные на понимание документа: *Compréhension de l'oral*, *Compréhension des écrits*. В них исчезли открытые вопросы, предусматривающие развернутый ответ, увеличилось количество вопросов с выбором правильного ответа (множественный выбор), что, по мнению разработчиков, должно позволить экзаменаторам более непредвзято оценивать кандидатов. В части *Compréhension des écrits* сохранились вопросы формата *vrai/faux* (альтернативный выбор), однако более не следует цитировать отрывок из текста и приводить *justification* для обоснования правильности ответа. Задача подобного нововведения — минимизировать субъективный фактор при оценивании работы.

Кроме того, увеличилось количество документов для чтения и прослушивания. Так, например, на уровне A2 в части *Compréhension de l'oral* нужно прослушать

14 записей вместо 7, на уровне B2 необходимо прослушать пять документов вместо двух, что позволяет охватить более широкий спектр тем, проверить владение лексическим материалом в рамках более обширной тематики. Вместе с тем количество вопросов по каждому документу сократилось: таким образом, экзаменуемым больше не придется отвечать на однотипные вопросы. Важно упомянуть, что длительность блока «Аудирование» не увеличилась, так как записи для прослушивания стали короче.

В международном экзамене DALF C1 исчезло деление на гуманитарный (*sciences humaines et sociales*) и естественно-научный (*science*) профили. Предполагается, что изучающие французский язык на уровне C1 должны быть способны понимать специализированные тексты любой тематики, изобилующие сложными терминами, топонимами, заимствованными словами.

Проверка сформированности навыков и умений устной речи в рамках сертификационных экзаменов по французскому языку будет оцениваться по новой шкале (*grille d'évaluation*), содержащей критерии, одинаковые для всех уровней (речь идет о так называемой *grille uniformisée*). Шкала предполагает оценивание кандидата по трем уровням. К примеру, на продвинутом уровне – *en dessous du niveau ciblé, au niveau ciblé* (B2, B2+). Сравнивая прежнюю шкалу с новой, несложно заметить, что количество критериев сократилось. Новая шкала выглядит более упрощенной и содержит всего два блока – *Compétences pragmatique et sociolinguistique*; *Compétence linguistique*, каждый из которых состоит из критериев, представленных предельно кратко. Так, в лингвистической составляющей традиционно оцениваются лексика, морфосинтаксис, фонетика, интонация. Большая часть микроумений, которыми должен овладеть экзаменуемый, не указана в новой шкале оценивания, а более детально описана в дескрипторах «*Descripteurs de la performance de la production orale*», предназначенных для экзаменаторов. Приходится с сожалением отметить, что отсутствие ключевых компетенций и микроумений в новой шкале оценивания может существенно осложнить процесс самостоятельной подготовки к международному экзамену. Полностью разделяя мнение Г.И. Бубновой, мы считаем, что понимание применяемой шкалы оценивания является одним из обязательных условий эффективной подготовки к экзамену [2, с. 25]. В этой связи преподавателю, готовящему к международному экзамену, необходимо проанализировать критерии оценивания, ознакомить обучающихся с коммуникативными компетенциями, соответствующими уровням сложности A1, A1+, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+.

К положительным результатам указанных выше изменений можно отнести снижение субъективности оценки проверяющих, упрощение процедуры оценивания. С другой стороны, если ориентироваться на указанные в шкале баллы (3 балла за каждый из пяти критериев на уровне B2 и 5 баллов за каждый критерий на уровне B2+), есть некоторые основания сомневаться, что экзаменатор будет иметь достаточную степень свободы в оценивании. Думается, создание разработчиками новой экзаменационной шкалы призвано в определенной степени облегчить работу экзаменаторам. Как известно, устная продукция на иностранном языке представляет собой один из наиболее сложных видов речевой деятельности не только для овладения, но и для оценивания. Современная экзаменационная практика показала, что экзаменатор выполняет достаточно сложную миссию: он не только оценивает решенность поставленной коммуникативной задачи и грамотность речи, фиксирует ошибки, удерживает в памяти весь ответ экзаменуемого, но и создает условия для успешной коммуникации, принимает непосредственное участие в беседе [6, с. 44].

Оценивание письменной продукции будет осуществляться с использованием более развернутой шкалы, в которой наряду с *Compétence pragmatique* и

Compétence linguistique выделяется *Compétence sociolinguistique*. Одним из ведущих понятий новой шкалы становится понятие *hors-sujet* – отклонение от нормы, о наличии которого экзаменатор делает отметку в так называемых «проблемных»/аномальных работах. К примеру, *hors-sujet thématique* свидетельствует о недостаточном для заявленного уровня лексическом наполнении ответа; *hors-sujet discursif* говорит о том, что тестируемый не смог найти оптимальные дискурсивные стратегии для решения поставленной задачи; *hors-sujet complet* дает экзаменатору право выставить ноль баллов по целому ряду критериев. Если написанный текст короче требуемого на 50% и более, то кандидат также получит за него ноль баллов.

Как мы видим, вышеназванные изменения в большей или меньшей степени коснулись всех частей экзамена. В этой связи перед преподавателем, занимающимся подготовкой к международным экзаменам, встает вопрос: «Как следует выстраивать работу, чтобы достичь оптимального результата?»

Учитывая увеличение количества аудиозаписей, предназначенных для прослушивания, и текстов для чтения, мы рекомендуем давать учащимся большее количество материалов, учить работать с большими объемами информации, что представляет собой сложную задачу в силу недостатка времени на подготовку, незнания тематики. Преподавателю необходимо хорошо знать и понимать основные темы, с которыми вероятнее всего столкнутся экзаменуемые. Так, на высоких уровнях – B2 и C1 – чаще всего встречаются темы из разных сфер речевого общения (политика, экономика, образование, культура, экология и т.п.), отражающие актуальные проблемы французского общества. Как правило, составители исключают так называемые «острые темы» (расовые вопросы, война, смерть, политические конфликты, религиозная нетерпимость, болезни и пр.), которые могут вызвать неприятие у тестируемых, не выбирают темы, формирующие негативное представление о Франции. Ниже приводится список наиболее популярных тем:

Les études: les punitions à l'école; les ordinateurs portables à l'université; les MOOC; l'école à la maison; la suppression des notes; l'éducation musicale des enfants; l'éducation globale.

Le monde du travail: le bien-être au travail; le télétravail; le travail hybride; la robotisation; la génération Y; le travail des séniors; la messagerie professionnelle pendant les congés; la maîtrise de l'orthographe.

La santé: la télémédecine; la cigarette électronique; les régimes détox; l'impact des écrans sur la santé mentale et physique des enfants; l'obésité; le traitement de maladies par les jeux vidéo; la lutte contre le vieillissement; la sédentarité.

Les loisirs et la culture: le jeu vidéo; le pass culture; les bienfaits de la lecture; les événements culturels en ville; les prix littéraires; les jeux de société; l'audiolivres; la fréquentation des musées; le livre numérique; l'autoédition; les cirques sans animaux.

Les habitudes de consommation: les nouvelles tendances; les achats en ligne; l'obsolescence programmée; les repair cafés; la récupération; l'achat de musique sur internet; le téléchargement illégal; les séries télévisées.

Les comportements alimentaires: le gaspillage alimentaire; le véganisme; les produits locaux (le locavorisme); les plats végétariens à l'école; la malbouffe; la gastronomie; le gaspillage alimentaire dans les restaurants à Paris.

Les relations sociales: la colocation; la solidarité entre générations; les associations; organiser une course en faveur des personnes âgées; l'action humanitaire à l'étranger.

L'égalité homme/femme: le congé paternité; les inégalités salariales; les carrières des femmes; les femmes célèbres; le sport féminin; la femme dans les métiers du bâtiment.

Les relations familiales: les punitions corporelles; la répartition des tâches ménagères; la surveillance des ados sur internet; les repas en famille; les animaux domestiques; les jeux vidéo en famille; la génération «boomerang».

L'environnement: le réchauffement climatique; le lundi sans viande; la dépendance à la voiture; les énergies propres; les espaces verts en ville; la biodiversité; les sacs plastiques; la création d'une réserve protégée; les économies d'énergie; le tri sélectif; le développement durable; le recyclage des déchets; la permaculture; la journée sans voiture; le biomimétisme.

Les médias & internet: vivre sans internet; la journée sans portable; les fausses informations; les jeunes et les réseaux sociaux; la protection des données personnelles; l'impact d'internet sur l'intelligence; la publicité; les impacts d'internet sur l'économie.

Les transports: la sécurité routière; le vélo électrique; l'interdiction des voitures en ville; les taxis partagés; le covoiturage; la voiture autonome.

Важно довести до сведения обучающихся новые шкалы оценивания, обсудить критерии, ознакомить с уровнями сложности и баллами, которые присваиваются за определенный уровень. Ознакомление с терминологией (*respect de la consigne; cohérence; cohésion; gamme étendue de vocabulaire; morphosyntaxe*) позволяет понять, что объектами контроля являются последовательность, логичность, связность устного и письменного высказываний (употребление средств логической связи), лексический запас, морфологическая и синтаксическая грамотность [5, с. 208].

Следует отметить, что увеличение количества вопросов с выбором правильного ответа в блоках «Аудирование» и «Чтение» не означает, что тесты стали легче. Опытные преподаватели знают, что нужно вдумчиво читать тексты, хорошо понимать их содержание, обращать внимание на смысл вопроса. Нередко на уровнях B2, C1 формулировки ответов могут быть очень похожи, что затрудняет выбор ответа. В этой связи рекомендуем сфокусировать внимание на понимании текста, вопроса и ответа на уровне смысла, развивать функциональную грамотность.

Необходимо научить будущих кандидатов находить оптимальные социолингвистические и дискурсивные стратегии для решения поставленной невербальной задачи. Например, при создании письменной продукции обучающийся должен понимать характер своих взаимоотношений с адресатом, представлять себе ту роль, которую предстоит исполнить. К примеру, во избежание *hors-sujet discursif* учащимся следует очень внимательно читать задание, а после прочтения задавать себе следующие вопросы:

1. Qui suis-je selon la consigne?
2. Quel est le problème?
3. À qui dois-je écrire?
4. Quel type de texte?
5. Dans quel but?

Рекомендуем готовиться к новой версии экзамена по пособиям, предназначенным для нового формата. Издательство *CLE International* выпустило целую линейку учебников для подготовки к DELF. От предыдущих изданий их отличает пометка *Conforme au nouveau format d'épreuve*. Пособия *ABC DELF* всех уровней содержат советы и стратегии по выполнению заданий, варианты пробного экзамена для тренировки [9]. Издательство *Edition Maison des Langues* издало два учебника для уровней B1 и B2 *Les clés du DELF B1/B2*, нацеленных на подготовку к экзаменам. Эти издания содержат современные статьи, опубликованные в 2020, 2021 годах, повествующие об актуальных событиях и явлениях, таких как пандемия, влияние самоизоляции на людей, плюсы и минусы удаленной работы.

В заключение отметим, что включение большого количества разноплановых материалов в соответствии с предложенной тематикой, их глубокое и осознанное усвоение, а не простое «натаскивание» на выполнение блоков, ознакомление с нововведениями, требованиями и критериями оценивания и их совместное обсуждение с обучающимися, использование новых учебных пособий будут способствовать эффективной подготовке к сертификационным экзаменам в новом формате.



Литература

1. **Бартенева И. Ю., Левина М. С.** Новый формат экзаменов на Дипломы Торгово-промышленной Палаты региона Париж Иль-де-Франс // Профессиональное лингвообразование: материалы одиннадцатой междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: РАНХиГС, 2017. – Т. 11. – С. 102–105.
2. **Бубнова Г. И.** Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников по французскому языку в 2018/2019 учебном году. – М., 2018. – С. 4–67.
3. **Бубнова Г. И., Денисова О. Д., Морозова И. В., Ратникова Е. И.** Готовимся к олимпиаде по французскому языку. Школьный и муниципальный этапы. Второй выпуск. – СПб.: Люмьер, 2016. – 60 с.
4. **Ефремова Н. Н.** Некоторые подходы к обучению и контролю письменной речи в рамках подготовки к международному экзамену по французскому языку DELF B2 // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 12. – С. 28–35.
5. **Ефремова Н. Н.** Особенности подготовки к международным экзаменам по французскому языку в образовательной практике университета // Язык и культура. – 2019. – № 45. – С. 205–219.
6. **Семенова И. В., Метелькова Л. А.** Подготовка учащихся к международным экзаменам по французскому языку // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. – Чебоксары: ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», 2018. – С. 49–52.
7. **Ратникова Е. И., Абакарова Н. Г., Васильева Е. Г., Чечиль А. П.** Оценка уровня сформированности навыков и умений устной речи в рамках французского сертификационного экзамена «DELF B2» // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 6. – С. 41–49.
8. France Éducation International [Online]. – URL: <https://www.france-education-international.fr> (дата обращения: 10.12.2022).
9. **Parizet M.-L.** ABC DELF – Nouveau B2. – Paris: Cle International, 2018. – 192 p.



Сведения об авторах

Ефремова Наталия Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков ИДО, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова.
E-mail: nat_ef@mail.ru

Ляшенко Мария Сергеевна, канд. пед. наук, зав. кафедрой иностранных языков Высшей школы социальных наук, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова; доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина.
E-mail: mslyashenko@mail.ru

МЕТОД И СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ



Аннотация

В статье в теоретическом и практическом аспектах рассматривается проблема взаимосвязи метода и стратегии обучения иностранному языку в средней школе. Выявлены различные модели их взаимодействия в теории и его фактическое отсутствие в образовательной практике. Методическая грамотность, свобода и креативность учителя обоснованы как важнейшие условия указанной взаимосвязи, направленной на повышение результативности процесса овладения иноязычными компетенциями.



Abstract

METHOD AND STRATEGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY SCHOOL: HOW DO THEY INTERACT IN THEORY AND PRACTICE

The article represents the in-depth analysis into the problem of FLT method and strategy colligation in secondary school from theoretical and practical perspective. It has been revealed that there are various models of this colligation in theory which are barely put into practice in educational process. Methodological literacy, freedom and creativity of a teacher substantiated as key factors providing interconnection between strategies and methods of FLT in secondary school. This colligation is a powerful tool which enhances the result achieved by students in acquiring foreign language competences.



Ключевые слова

метод обучения ИЯ, стратегия обучения ИЯ, взаимосвязь метода и стратегии, модель обучения ИЯ



Keywords

method of FLT, strategy of FLT, method and strategy colligation, model of foreign language teaching (FLT)

Процесс овладения иностранным языком учащимися средней школы сопряжен со значительными трудностями как для них самих, так и для учителя. И если школьники, как правило, их не замечают, не фиксируют на этом свое внимание, то творчески работающий учитель систематически анализирует возникающие трудности, рефлексировать о своих методических неудачах и промахах, обобщает свой опыт преподавания иностранного языка и опыт других учителей.

Установлено, что такие анализ и обобщение, основанные на интуиции, оказываются недостаточными и не способствуют выбору оптимального метода обучения. Требуется привлечение теоретических постулатов методической науки. В этой

связи правомерно предположить, что выбор оптимального метода обучения целесообразно осуществлять с учетом используемой стратегии. Однако в лингводидактике отсутствует общепринятое понимание взаимосвязи метода и стратегии обучения, чем обусловлены терминологические разночтения и дополнительные трудности для учителя в образовательной практике.

Цель данной статьи — выявить взаимосвязь метода и стратегии обучения иностранному языку в средней школе в теоретическом и практическом аспектах и определить ее влияние на результативность образовательного процесса.

Для реализации поставленной цели необходимо уточнить понятия «метод обучения» и «стратегия обучения». В словаре методических терминов метод обучения иностранному языку определяется как совокупность способов взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, «направленной на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся» [1, с. 137]. Термин «метод» этимологически восходит к древнегреческому слову *μέθοδος*, которое означает путь, способ продвижения к истине, ожидаемому результату, и в этой связи он получил широкое толкование. Однако в данном контексте речь идет исключительно о методе обучения иностранному языку. Наряду с использованием традиционных методов обучения иностранному языку — таких как показ, объяснение, практика — широкое применение находят новые интерактивные методы: дискуссия, круглый стол, проблемная лекция, решение проблемной ситуации, деловая игра, метод кейсов. Однако их использование недостаточно связано с реализуемой стратегией обучения.

Образовательная практика обогащается новыми методами обучения ИЯ, дополняющими рекомендованные авторами УМК, и это создает впечатление методического благополучия. Но нельзя не заметить очевидные нестыковки и противоречия: в частности, применяемые методы обучения иностранным языкам не всегда соответствуют стратегии обучения. Понятие «стратегия обучения ИЯ» уже давно вошло в терминологическую систему отечественной и зарубежной лингводидактики, но полная ясность относительно взаимосвязи метода и стратегии обучения ИЯ до сего времени отсутствует.

Термин «стратегия обучения иностранному языку» впервые, насколько нам известно, был использован Дж. Рубин, которая интерпретировала его как комплекс методов и приемов, используемый учителем в преподавании, а обучающимися — в освоении иностранного языка [16]. Как видно, авторское определение стратегии релевантно и для преподавания, и для учения. В дальнейшем автор подготовила ряд публикаций по проблеме обучающихся и учебных стратегий. Учебные стратегии определены ею как «любой комплекс операций, учебных действий, в том числе встроенных в определенный план и имеющих рутинный характер, которые применяются обучающимися для оптимизации процесса освоения, хранения, вычленения и использования информации» ('any sets of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate obtaining, storage, retrieval, and use of the information') [20, p. 19].

Учебные стратегии овладения иностранным языком учащимися средней школы требуют отдельного рассмотрения. В данном контексте важно подчеркнуть, что успешность процесса формирования у них эффективных стратегий овладения иноязычными компетенциями непосредственным образом связана с характером обучающих стратегий учителя ввиду того, что преподавание и учение находятся в тесной взаимосвязи и неотделимы друг от друга.

Именно в контексте взаимосвязи преподавания и учения Г.В. Ейгер и А.А. Раппопорт интерпретировали термин «стратегия» как совместные действия учителя (преподавание) и учащихся (учение), направленные на достижение поставленной цели. При этом, подчеркивают авторы, учитель отслеживает ситуацию, формируя план реализации цели, выстраивая запланированные действия в логическую последовательность, оценивая их эффективность (с возможностью пересмотра в том случае, если разработанная стратегия не позволяет добиться поставленной цели) [5].

Исследователи дифференцируют стратегии обучения иностранному языку по различным критериям. Рядом авторов в основу классификации стратегий обучения положен деятельностный подход. В частности, Е.В. Маякова подчеркивает значимость деятельностных стратегий обучения иностранному языку, которые реализуются через взаимодействие учителя и ученика; целью такого взаимодействия является развитие когнитивного, эмоционально-волевого и коммуникативного аспектов личности обучающегося, осуществляющееся в ходе овладения комплексом иноязычных компетенций [10, с. 4–6].

И.С. Орловская изучает личностно-деятельностные стратегии, отвечающие за логичность и упорядоченность совместной деятельности преподавателя и обучающегося либо обеспечивающие эффективную организацию самостоятельной работы обучающихся в группе в ходе выполнения учебных задач [11].

В.В. Примаков, выступая за налаживание непрерывного контакта между педагогом и обучающимися, указывает на центральную роль интерактивных стратегий (с применением цифровых технологий) в данном процессе, которые, как полагает автор, призваны обеспечивать интенсивность и результативность процесса обучения иностранному языку [12].

Е.А. Данилина видит в качестве ведущих языковые, коммуникативные и интегративные творческие стратегии обучения английскому языку. По мнению автора, применение на уроке языковых стратегий способствует формированию у обучающихся языковой компетенции, а коммуникативные важны для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Интегративные творческие стратегии обучения способствуют формированию «компетенций, необходимых для самостоятельного решения познавательных, практических, творческих задач через критическое переосмысление полученной информации и приумножение знаний и умений» [4, с. 19–20].

С.И. Лебединский предлагает несколько иную классификацию стратегий обучения, которая включает:

- 1) конструктивно-обучающие (метакогнитивные) стратегии, в которые входят методически выверенное представление дидактического материала; тщательное и системное планирование процесса обучения; процедуры текущего и промежуточного контроля степени сформированности компетенций; исправление ошибок в организации образовательного процесса; итоговый контроль;
- 2) когнитивно-обучающие стратегии, включающие рефлекссию и направленные на подбор и эффективное применение учебного материала;
- 3) коммуниктивно-обучающие стратегии — комплекс обучающих действий, алгоритм формирования коммуникативной компетенции с учетом специфики порождения и восприятия иноязычной речи обучающимися;
- 4) компенсационно-обучающие стратегии, применяемые для выявления и устранения недочетов в индивидуальных стратегиях овладения иностранным языком [9].

Проведенный анализ терминологических единиц «метод обучения ИЯ» и «стратегия обучения ИЯ» дает достаточно ясное представление об их содержательном наполнении, теоретическом обосновании и попытках классификации. Однако этого недостаточно для определения взаимосвязи метода и стратегии обучения ИЯ в средней школе, ее характера и влияния на результативность процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями. Для методической науки и образовательной практики представляется существенным уточнить, что первично — метод или стратегия обучения иностранному языку, каково их соотношение и каким образом они соотносятся в образовательном процессе. В теоретических исследованиях имеют место различные варианты решения данной проблемы.

Вариант №1: трактовка стратегии и метода обучения ИЯ как взаимозаменяемых методических категорий [15; 14]. В частности, Р.К. Бхаратхи пишет: «As strategies are different methods to achieve goals. There are number of various methods in learning. They are deduction, recombination, imagery, auditory representation, keywords, contextualization, elaboration, transfer, inference, co-operation, and question for clarification and so on» [14, p. 230] («Стратегии являются различными методами достижения целей обучения. Существует целый ряд обучающих методов. Это методы дедукции, рекомбинации, визуализации, аудирования, метод ключевых слов, контекстуализации, логического умозаключения, межкультурного трансфера, кооперации (сотрудничества), разъясняющих вопросов и т.п.» [Перевод наш — В. Е.]). Содержание приведенной цитаты позволяет предположить, что у автора были некоторые основания интерпретировать стратегии и методы обучения ИЯ как соположенные лингводидактические категории, так как они дают ответ на один и тот же вопрос: «Как обучать?»

Мы полагаем, что на этот вопрос стратегия и метод дают различные ответы. Метод, как упоминалось, изначально означал путь, способ продвижения к истине, поэтому он определяет способ продвижения, в то время как стратегия задает направление. Образно выражаясь, стратегия обучения ИЯ в школе — это маршрут, по которому необходимо следовать, чтобы достичь определенной цели, а методы обучения — это вид транспорта, которым надо воспользоваться, чтобы рационально, с наименьшими затратами осуществить задуманное. Метафорическое представление метода и стратегии с достаточной очевидностью дифференцирует анализируемые понятия.

Вариант №2: обоснование взаимосвязи стратегий и методов обучения ИЯ как организационно-методическое начало реализации образовательной программы, в которой стратегии выполняют роль ориентира в выборе методов обучения [7].

Методы обучения ИЯ интерпретируются как «встроенные в линию стратегии» [8, с. 465]. Подобную точку зрения разделяет Д.А. Василевска: этот автор вводит понятие модели обучения ИЯ, в которую вписаны соответствующие методы. Конструируются такие модели в два этапа. Первый — диагностический, в ходе которого выявляются особенности и запросы обучающихся, определяется цель с учетом вышеупомянутых аспектов, разрабатывается адекватная стратегия обучения. Второй этап — это осознанное использование языковых средств для решения общих и частных коммуникативных задач. Подобные модели «формируются с опорой на план, причем некоторые реализуются в рамках созданного плана обучения лишь однократно на каком-то из этапов определенного курса обучения, другие могут применяться регулярно в течение всего курса, причем цели их использования могут варьироваться» [19, с. 495].

Ряд авторов полагает, что модель обучения представляет собой не что иное, как своеобразный «сплав» стратегий и методов обучения, оптимизирующий ее процесс и результативность. В качестве примера взаимодействия метода и стратегии обучения английскому языку приводятся:

- учебные действия педагога, направленные на информирование самих обучающихся о различных стратегиях, которые позволяют достичь хороших результатов;
- использование учителем и учащимися так называемых чек-листов — списков стратегий обучения — в конце каждого урока;
- комментирование определенных методов обучения, применяющихся в рамках избранной стратегии, как в ходе классной, так и в ходе самостоятельной работы;
- моделирование естественных коммуникативных ситуаций с использованием аутентичного языкового материала [16].

Вариант №3: методически обусловленная взаимосвязь стратегий и методов обучения ИЯ, управляемая учителем.

Анализ интерпретаций понятий «метод» и «стратегия» и вариантов их взаимодействия позволяет конкретизировать их семантическое содержание и определить взаимосвязь, которую обеспечивает и регулирует учитель, а именно: стратегия — это избранная преподавателем образовательная траектория на определенном этапе обучения ИЯ, своеобразная «матрица» с заданным набором методов, обеспечивающих эффективность предъявления необходимых знаний и успешность их освоения; метод обучения ИЯ — методически целесообразные, логически взаимосвязанные обучающие действия учителя, обеспечивающие реализацию избранной и спланированной им стратегии обучения иностранному языку. Взаимосвязь методов и стратегий обучения иностранному языку, именуемая моделью обучения, отражает «ведущую методическую идею, определяющую пути и способы достижения цели обучения и дающую представление об общей стратегии обучения языку» [13, с. 95]. Таким образом, избранная учителем модель обеспечивает связь между стратегией, задающей направление обучения, и методом-способом, определяющим характер взаимодействия между учителем и учащимися, овладевающими иноязычными компетенциями.

Подтверждение правомерности подобной трактовки мы находим в работе Н.Ф. Коряковцевой, которая теоретически обосновала разнонаправленную и разноуровневую взаимосвязь стратегии и метода обучения ИЯ, связав ее с двумя существенными факторами: а) характером взаимоотношений «учитель — ученик»; б) методической грамотностью преподавателя. Именно этим обеспечивается стратегическая организация процесса обучения ИЯ, которой обусловлен выбор стратегии обучения и реализующих ее методов [6]. Автор подчеркивает особую важность креативной составляющей процесса преподавания ИЯ для методически грамотного и свободного учителя, способного создать вариативный «творческий компонент». Именно творчество открывает учителю множество вариантов решения методических задач, «позволяет в действительности, а не на словах реализовать креативный потенциал учащегося как языковой личности в процессе языкового образования» [6, с. 33].

Таким образом, взаимосвязь стратегии и метода обучения ИЯ, как следует из постулата Н.Ф. Коряковцевой, может быть статичной лишь в теоретических построениях. В образовательной практике она динамична и разнонаправленна. Данный вывод является дополнительным аргументом, подтверждающим реально существующую отстраненность методической теории от образовательной практики,

на которую обратил внимание Н.В. Барышников. Он пишет: «Теоретические постулаты методики нередко формулируются в отрыве от практики обучения ИЯ, в результате для взаимодействия методической науки и образовательной практики характерна известная степень отстраненности» [2, с. 10]. В этой связи правомерно говорить о том, что в образовательной практике имеет место опосредованная взаимосвязь метода и стратегии обучения иностранному языку.

В теоретических публикациях представлены различные варианты взаимосвязи стратегий и методов, однако они не соотносятся с реальной образовательной практикой, поскольку стратегии и методы обучения сами по себе не взаимодействуют — ими управляет учитель. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема рефлексивной деятельности учителя ИЯ, так как рефлексия является важным инструментом определения стратегий обучения и выбора адекватных ей методов. Для продуктивной рефлексивной деятельности учителя ИЯ существенное значение имеет его методическая свобода, которая является своеобразным ключом к реализации стратегических замыслов и методических решений. «Методическая свобода, — пишет Н.В. Барышников, — открывает безграничные возможности развития и совершенствования мастерства учителя. Однако методической свободой необходимо разумно распорядиться, для чего требуется не только интуиция, но и солидный багаж знаний, способности к переосмыслению методических концепций, к анализу быстро меняющейся педагогической ситуации, к принятию неординарных методических решений» [3, с. 8]. Интерпретируя позицию автора применительно к рассматриваемой нами проблематике, мы полагаем, что способность учителя к переосмыслению методических концепций и есть определение стратегии обучения ИЯ на основе всестороннего анализа всех компонентов конкретной педагогической ситуации и выбора оптимальной модели обучения ИЯ.

Все изложенное позволяет заключить:

- во-первых, стратегия обучения ИЯ представляет собой избранную педагогом линию, определяющую разноуровневую и разнонаправленную траекторию обучения;
- в матрицу стратегии встраиваются методы обучения, отобранные учителем в виде совокупности обучающих действий;
- стратегия и метод — это сконструированная учителем модель обучения ИЯ, обеспечивающая эффективное решение лингводидактических задач по формированию иноязычных компетенций у обучающихся;
- в теоретических построениях модели обучения статичны, в образовательном процессе они динамичны и мобильны, поскольку управляются учителем;
- методическое обусловленное соотношение стратегии и метода обучения ИЯ требует от учителя методического мастерства, творческого подхода, способности к рефлексии, свободы выбора стратегий на различных этапах обучения ИЯ в средней школе.



Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Барышников Н. В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как науки // Иностр. языки в школе. — 2022. — № 1. — С. 4–12.
3. Барышников Н. В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как искусства // Иностр. языки в школе. — 2022. — № 3. — С. 4–12.
4. Данилина Е. А. Стратегии обучения иностранному языку при компетентностно-модульной организации учебного процесса (бакалавриат, неязыковой вуз). // Научный диалог. — 2014. — № 2 (26): Педагогика. — С. 18–25.

5. **Бйгер Г. В., Раппорт И. А.** Язык и личность: Учебное пособие. – К., 1991. – 123 с.
6. **Коряковцева Н. Ф.** Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
7. **Колин Р. Л., Кондракова Ю. Н.** Методики обучения иностранному языку в образовательном процессе // *Universum: психология и образование: электрон. науч. журн.* – 2021. – № 5 (83). – URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/11593> (дата обращения 08.01.2023).
8. **Коротких Е. Г., Носенко Н. В.** Стратегии обучения иностранному языку в ситуации академического обмена // *Профессиональное образование в современном мире.* – 2016. – Т. 6. – № 3. – С. 462–468.
9. **Лебединский С. И.** Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегия обучения. – Минск: БГУ, 2019. – 413 с.
10. **Маякова Е. В.** Деятельностная стратегия обучения дошкольников иностранному языку (на материале английского языка): автореферат дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2006. – 22 с.
11. **Орловская И. С.** Личностно-деятельностная стратегия обучения иностранному языку. – URL: <http://www.nmc-penza.org/index.php/metod/in-yaz/749-lichnostno-deyatelnostnaya-strategiya-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 08.01.2023).
12. **Примак В. В.** Активные стратегии обучения иностранным языкам // *Русский язык за рубежом.* – 2012. – № 2. – С. 91–94.
13. **Скрипникова Т. И.** Теоретические основы методики обучения иностранным языкам: сборник лекций Учебно-методическое пособие. – Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017. – 137 с.
14. **Bharathi R. K.** Language learning styles and strategies interdependent on motivation // *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL).* – 2013. – Vol. 1, Issue 3. – P. 228–232.
15. **Intarapanich Ch.** Teaching Methods, Approaches and Strategies Found in EFL Classrooms: A Case Study in Lao PDR // *Social and Behavioral Sciences.* – 2013. – № 88. – P. 306–311.
16. **Rubin J., Chamot A. U., Harris V., Anderson N. J.** Intervening in the use of strategies // *Language learner strategies: Thirty years of research and practice.* – Oxford: Oxford University Press, 2007. – P. 141–160.
17. **Rubin J.** What the 'good language learner' can teach us // *TESOL Quarterly.* – 1975. – № 9 (1). – P. 41–51.
18. **Stern H. H.** Issues and Options in Language Teaching. – Oxford, 1992. – 404 p.
19. **Wasilevska J. A.** Language Learning Strategies and the Effectiveness of English Language Teaching at the Tertiary Level Education // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences.* – 2012. – № 4. – P. 492–499.
20. **Wenden A., Rubin J.** Learner Strategies in Language Learning. – New Jersey: Prentice Hall, 1987. – 181 p.

Еременко Виталия Олеговна, аспирант кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета; учитель английского языка МКОУ СОШ Кабардино-Балкарской Республики.
E-mail: linguist.23@mail.ru



**Сведения
об авторе**

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ЭКОСРЕДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

Широкое внедрение компьютерных технологий в систему вузовского образования приводит к изменению процесса обучения иностранному языку и образовательной среды в целом. При пристальном внимании ученых и практиков к такому феномену, как «образовательная экосреда», в настоящее время наличествует разномыслие по поводу содержания этого понятия и того, какими специфическими особенностями образовательная экосреда обладает в контексте цифровизации образовательной сферы. По результатам анализа научной литературы в исследовании предпринимается попытка проследить становление понятия «цифровая образовательная экосреда», что требует выявления элементов, отличающих ее в лингвистическом образовании.



Abstract

FEATURES OF THE MODERN DIGITAL ECO-ENVIRONMENT IN THE LINGUISTIC EDUCATION

Widespread of computer technologies into the university education system changes the educational process in teaching foreign languages and the environment. Despite scientists' interest to such a phenomenon as the 'educational eco-environment', it is not clear now what should be understood under this term and what specific features it has in the context of digitalization of the educational industry. As a result of the analysis of scientific literature in the study, attempting to trace the formation of the concept of 'digital educational eco-environment', requiring the identification of elements that distinguish it in linguistic education.



Ключевые слова

**среда, образовательная среда, цифровая среда,
цифровая образовательная экосреда, экосистема
обучения**



Keywords

**educational environment, ecosystem of education, ecosystem,
digital environment**

Анализ научно-педагогических источников показывает, что в настоящее время для обозначения среды используются разные термины: образовательное пространство, образовательная среда, цифровая образовательная экосреда, образовательная экосистема. Довольно часто при освещении вопросов цифровизации в разных сферах, не связанных с образованием, в этом понятийном ряду встречаются неологизмы: «инновационная экосреда» (элементы научно-исследовательской инфраструктуры и система взаимодействий между ними), «экосреда российской политики» (коммуникационная площадка власти и общества), «цифровая экосреда городов», «цифровая сетевая экосреда», «культурно-коммуникативная экосреда» и др. Важно, что во всех этих

названиях ключевыми словами являются «среда» и «экосреда», семантический анализ которых в контексте новых тенденций цифровизации иноязычного образования, на наш взгляд, представляет научный интерес.

Психологи [3; 6; 10] определяют среду как «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования» [3, с. 30]. Определяя среду человека, социологи [11; 16] отмечают, что она является сложным образованием, включающим целый ряд взаимосвязанных компонентов природного и социального характера. Как указывает С.Ф. Сергеев, социальная среда обладает некоторым обучающим эффектом, который имеет интегральный характер и возникает в системе «среда — субъект». Обучающие свойства среды выражаются в появлении в психофизиологической системе человека новых адаптивных качеств, позволяющих ему ориентироваться в новых задачах и результативнее решать старые. Среда становится образовательной тогда, «когда появляется личность, имеющая интенцию на образование» [18]. При этом одна и та же среда может быть образовательной для одного человека и совершенно нейтральной в этом смысле для другого. Человек имеет шанс сформировать свою образовательную среду в границах определенного образовательного пространства, выбирая конкретные институты или занимаясь самообразованием. В теории педагогики среда включает в себя все то, что оказывает влияние на обучение, воспитание и развитие человека. Вопросы конструирования образовательной среды в применении к практике обучения ИЯ рассмотрены в работах Н.Д. Гальсковой, Е.С. Полат, С.В. Титовой, И.Д. Фрумина и др. [1; 4; 9; 12; 13].

Образовательная среда обретает новые характеристики, возникающие благодаря процессам цифровизации, которые в общем виде описываются как переход от аналоговой формы передачи информации к цифровой. Однако цифровая среда не возникнет только благодаря «оцифровке» информации или автоматизации рабочих процессов.

Согласно Постановлению Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды», цифровая образовательная среда — это «совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства и обеспечивающей освоение учащимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их проживания» [20].

В педагогике понятие образовательной среды также рассматривается с точки зрения разных наук и влияния мировых тенденций на ее трансформацию в образовательную экосистему [14; 17]. Однако феномен образовательной экосистемы, в отличие от феномена образовательной среды, не получил широкого распространения в современной педагогической науке, а только обретает свое значение. Понятие «экосистемы» начало фигурировать в дискуссиях о будущем образования с начала 2000-х, однако до сих пор не существует его единого определения. Считается, что образовательная экосистема включает в себя активности и интересы всех причастных (преподавателей, студентов, промышленности,

сообществ и конкретных лиц в рамках каждой из этих категорий), объединенных целью достижения синергетических результатов, которые принесут пользу всем. Среди задач любой экосистемы – продолжение ее жизнедеятельности за счет использования ресурсов. Безусловно, неотъемлемой частью экосистемы является среда ее функционирования. Для биологических экосистем это воздушная, водная, световая, звуковая, информационная среды, ареал жизнедеятельности; для социально-экономических – социально-экономические институты (регламенты), то есть инвестиционный или производственный климат, информационная, правовая среда. Как видим, цифровая трансформация является неотъемлемым атрибутом нового этапа научно-технического прогресса, который характеризуется слиянием технологий и стиранием граней между физическими, цифровыми и биологическими сферами.

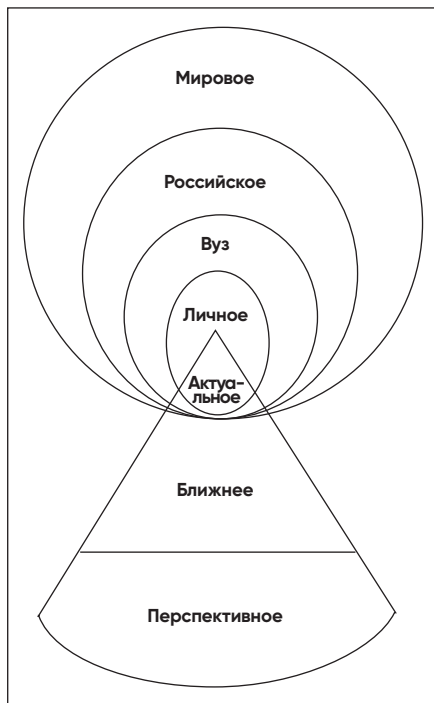
Заметим, что в психолого-педагогической науке существуют разные подходы к обоснованию образовательной среды, которые можно обозначить как традиционный, экпсихологический и цифровой.

Согласно *первому*, традиционному подходу содержание понятия «образовательная среда» приближается к понятию «образовательное пространство», которое появилось в 90-е годы XX века в работах И. Фрумина и Б. Эльконина [16, с. 24]. В отличие от образовательной среды, образовательное пространство в широком смысле понимается как совокупность образовательных институтов, процессов и сред, которые вместе создают пространство социализации человека, превращения его в личность, обеспечивают определенный уровень образованности, интеллекта и культуры общества.

Рис. 1

Структура образовательного пространства

Образовательное пространство многомерно. Оно может рассматриваться как по территориальному, так и по временному принципу. По территориальному принципу мы выделяем: мировое образовательное пространство, образовательное пространство России, вузовское образовательное пространство, личное образовательное пространство; а по временному – актуальное, ближнее и перспективное.



Последний принцип представляется особенно важным для нашего исследования, которое связано с областью языковой подготовки студентов неязыкового вуза. Для таких обучающихся *актуальное* образовательное пространство осознается как структурно-организованная совокупность целей, содержания, средств обучения ИЯ, актуализация приобретаемого ими профессионального опыта – одним словом, всего того, что должно быть привлечено для реализации конкретного учебного или внеаудиторного педагогического мероприятия. *Ближайшее* образовательное пространство связывается с осознанием студентом целей и получаемого учебного, коммуникативного, исследовательского и будущего профессионального опыта на протяжении всего образовательного периода. *Перспективное* образовательное пространство осознается студентом как структурно-организованная совокупность целей, содержания, средств вхождения в профессию на этапе профессиональной адаптации в период трудоустройства, в том числе использования иностранного языка как инструмента профессии.

Традиционный подход к образовательной среде тесно связан с лингводидактикой. Так, Н.Д. Гальскова определяет образовательную среду как «системную совокупность внешних возможностей или условий, но тех возможностей и условий, которые существуют для реализации внутренних потребностей субъектов образовательного процесса, для побуждения их к профессионально-личностному развитию и саморазвитию» [4, с. 13].

Второй подход — экопсихологический — связан с тем, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «индивид — окружающая среда» [13, с. 5]. Под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

В контексте подобного понимания образовательной среды применительно к иноязычному образованию в высшей школе ее структура будет представлена следующими компонентами: деятельностным (технологическим), коммуникативным и пространственно-предметным. Первый из них, *деятельностный*, с точки зрения автора, представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения иностранному языку и развития лингвистических навыков учащихся. *Коммуникативный* компонент характеризует пространство межличностной коммуникации в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способы взаимодействия учащегося с данной цифровой образовательной средой и другими ее субъектами (партнерами по общению на иностранном языке). *Пространственно-предметный* компонент — пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых действий и поведения субъектов цифровой образовательной среды неязыкового вуза. Субъективное структурирование пространства рассматривается психологом В.И. Пановым как информационная среда, и уже внутри информационной среды существует цифровая: «Такой “матрешечный” принцип позволяет нам, с одной стороны, видеть субъект в контексте его взаимодействия со средой, с другой — четко дифференцировать типы сред» [13, с. 25]. Причем доминирование в этой интерференции активно переходит к цифровой среде, которая, бесконечно обогащаясь самым разнообразным иноязычным контентом и цифровыми следами, превращается в область неопределенности и рисков в том числе для языкового образования.

Реализация целей трансформации образования возможна только при создании структуры цифрового лингвистического образования с учетом требований современного общества и развития научных и практических результатов классического образования. Иноязычная цифровая образовательная среда позволяет «собирать» образовательный продукт под конкретный запрос в момент его предъявления. При этом получатель ресурсов определяется в момент заказа / потребления образовательной услуги. Речь идет о децентрализации решений и средств функционирования при общности ценностей, целей и коллективно сформулированных результатов в рамках относительно независимой педагогической подсистемы образовательной экосистемы.

Третий подход к понятию «образовательная среда» связан с информационно-технологической стороной образовательного процесса. Современные образовательные процессы не могут проходить без включения в обучение

широкого спектра информационных ресурсов, без развития умений обработки и представления информации. Информационно-коммуникационная среда, созданная на базе высокотехнологичных средств информатизации, рассматривается многими исследователями как составная часть образовательного процесса и даже как его основа.

Цифровая образовательная среда как вариант реализации (поддержки) экосистемного подхода объединяет участников, условия и средства проектирования и реализации образовательной деятельности на основе цифровых технологий [17, с. 247]. При этом подходе акцент смещен в сторону технологий, а гуманитарный аспект среды игнорируется. Между тем информационно-коммуникационная среда лингвистического образования содержит в себе как гуманитарный, так и технологический аспекты. Именно поэтому использование слова «среда» в данном контексте оправданно, так как термин «информационно-коммуникационная среда» описывает процессы, действительно происходящие в среде: офлайн и онлайн. Это проявляется в том, что, с одной стороны, происходит активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в реальную, так называемую офлайн-среду (появление новых средств коммуникации, хранения и передачи информации). Это и есть технологическая составляющая как совокупность технологических условий. С другой стороны, наблюдается активная цифровизация традиционных социокультурных практик. При цифровом общении на иностранном языке происходит взаимовлияние и взаимопроникновение офлайна и онлайн. Иноязычную цифровую экосреду можно определить как синтез онлайн- и офлайн сред, базирующемся на информации; интернет и множество цифровых устройств представляют собой педагогические условия дигитального лингвистического образования, а субъекты информационно-коммуникационной среды представлены как людьми, так и различными андроид-программами.

Таким образом, мы проследили становление особенностей понятия «цифровая образовательная экосреда» — от окружающей до цифровой информационно-коммуникационной. В эффективной экосистеме иноязычного образования главным объектом внимания является студент. На обеспечение условий эффективного освоения им требуемого объема компетенций (языковых, лингвострановедческих, социокультурных знаний, речевых навыков, коммуникативных умений), не связанных со временем и местом их предоставления, должны быть направлены действия всех остальных элементов экосистемы обучения. В такой среде все студенты должны иметь возможность учиться в своем собственном темпе в зависимости от своих возможностей. Таким образом, мотивация к освоению иностранного языка, изучаемые языковые и специальные дисциплины, применение полученных иноязычных знаний и речевых навыков и умений формирует не какой-то формальный учебный процесс, а среда (востребованность сферами деятельности, советы и примеры друзей, знакомых, родителей, личный интерес и т.п.). Экосистема обучения иностранным языкам при таком подходе к процессу дает студенту возможность самостоятельно определять образовательную траекторию, занимаясь тем, что, как он считает, поможет ему в его будущем становлении как востребованного специалиста.

С учетом целей иноязычного образования можно определить следующие основные элементы образовательной экосистемы: обучающийся; наставник (тьютор, ментор), имеющий информацию о «цифровом следе в иноязычном образовании» учащегося; иноязычная цифровая образовательная среда как средство педагогической коммуникации; специализированные цифровые

инструменты и сервисы как базовый элемент содержания обучения; дистанционные образовательные технологии как основной элемент организации образовательного процесса и иноязычной коммуникации.

Итак, анализ научной литературы в настоящем исследовании позволил дать четкое определение понятию «цифровая образовательная экосреда» и выявить особенности ее становления. Помимо этого, в настоящей работе проведена дифференциация образовательной среды и экосистемы: основным отличием последней являются широкие возможности многомерного пространства обучения. Таким образом, цифровая экосреда лингвистического образования представляет собой синтез онлайн- и офлайн-сред, базирующийся на иноязычном контенте; педагогические условия его реализации составляют цифровые устройства в сети интернет, а ее субъектами выступают как люди, так и различные программы.

Актуальность экopsихологического подхода к образовательному процессу в системе «иноязычная образовательная среда – обучающиеся» проявляется в становлении субъектности обучающегося, осознанию им себя субъектом деятельности, т.е. не просто пользователем интернет-ресурсов, а метасубъектом, творчески использующим цифровые ресурсы образовательной среды для эффективного изучения иностранного языка, самореализации и успешной социализации, в том числе в цифровом мире.



Литература

1. **Апресян К. Г.** Аттрактивная функция метафоры в современном англоязычном и русскоязычном финансовом дискурсе // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/attraktivnaya-funktsiya-metafory-v-sovremennom-angloyazychnom-i-russkoyazychnom-finansovom-diskurse> (дата обращения: 08.01.2023).
2. **Блинов В. И.** Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Изд-во «Перо», 2019. – 98 с.
3. **Божович Л. И.** и др. Проблемы формирования личности. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. – С. 246–253.
4. **Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.** Цифровизация лингвистического образования: преимущества и риски // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования. Сб. науч. трудов. – СПб.: «Политех-пресс», 2020. – 447 с.
5. **Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И.** Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003. – 248 с.
6. **Зеер Э. Ф., Мешкова И. В.** Детерминация саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве // Образование и наука. – 2012. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/determinatsiya-samorazvitiya-lichnosti-v-professionalno-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 08.01.2023).
7. **Косарецкий С. Г.** Идеальный учитель: железный кулак в бархатной перчатке? // Вестник образования. – 2021. – № 9. – с. 35.
8. **Кривых С. В.** Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2. – С. 106–111.
9. **Кытманова Е. А.** Использование блогов при изучении иностранного языка в высшей школе: проблемы оценки // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 74–93.
10. **Максимова Л. В.** Опыт выявления каркаса основных понятий общей антропоэкологии // Эволюционная и историческая антропоэкология. – 1994. – С. 77–88.
11. **Олейников Б. В.** О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 4 – С. 84–91.

12. **Орешкова Н.Л.** Методические аспекты включения культурологии в преподавание иностранного языка. // Иностр. языки в школе. –2021. – № 11. – С. 86–91.
13. **Панов В.И., Патраков Э.В.** Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: моногр. / ФГБНУ «Психологический институт РАО». – Курск: «Университетская книга», 2020. – 199 с.
14. **Рабинович П.Д., Заведенский К.Е.** Образование из будущего ФГОС 4.0 – первый цифровой // Образовательная политика. –2020. –№3 (83). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-iz-buduschego-fgos-4-0-pervyy-tsifrovoy> (дата обращения: 08.01.2023).
15. **Сергеев С.Ф.** Еще раз про e-learning дидактику: острые углы методологического круга // ОТО. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esche-raz-pro-e-learning-didaktiku-ostrye-ugly-metodologicheskogo-kruga> (дата обращения: 08.01.2023).
16. **Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д.** Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. – 1993. –№ 1. – С. 24–32.
17. **Федоров И.М.** Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме // Молодой ученый. – 2019. – № 28 (266). – С. 246–250. – URL: <https://moluch.ru/archive/266/61494/> (дата обращения: 08.01.2023).
18. **Шатон Г.И.** Теоретический анализ проблемы управления образовательными системами [Электронный ресурс]. – URL: <https://rcde.ru/method/992.html> (дата обращения: 08.01.2023).
19. **Kang H. J., Farber M., Mahovsky K. A.** Teachers' Self-Reported Pedagogical Changes: Are We Preparing Teachers for Online STEM Education? // Journal of Higher Education Theory and Practice. – 2021. – № 21 (10) – С. 264–277.
20. Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819/?ysclid=19wepxswc8405267384> (дата обращения: 08.01.2023).



**Сведения
об авторе**

Ефимова Ольга Геннадьевна, аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета, преподаватель кафедры иностранных языков Белгородского государственного аграрного университета им. В.Я. Горина.
e-mail: olga.efimova17@yandex.ru



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

ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИН ИНОСТРАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ



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

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



Интернет-магазин **SHOP.RELOD.RU**

книги
онлайн-ресурсы
методическая поддержка
выгодные акции
безопасная доставка

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

Магазин иностранной литературы RELOD (Москва, м. Сухаревская, Последний пер., 26)

vk.com/relodshop t.me/relodbuy

ОФОРМИТЕ ПОДПИСКУ НА ЖУРНАЛ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ»

В ПЕЧАТНОМ ФОРМАТЕ:

ПОЧТА РОССИИ:

индекс ПА562 (на полгода), индекс ПП206 (на год)

Агентство УРАЛ-ПРЕСС

Агентство КНИГА-СЕРВИС

Агентство ПРЕССИНФОРМ

ПОДПИСКА
ОФОРМЛЯЕТСЯ:

- индивидуально
- на образовательную организацию
- на библиотеку

В ЭЛЕКТРОННОМ
ФОРМАТЕ:

Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU: elibrary.ru

Электронно-библиотечная система РУКОНТ: rucont.ru

Дистрибьютор периодики ИВИС: ivis.ru



На правах рекламы

По вопросам сотрудничества пишите на iyash@relod.ru