

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

06 • 2023

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



ТЕМА НОМЕРА:

ИГРА И ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Национальный
исследовательский

Томский
государственный
университет

ELT Leadership

GLOBAL MASTER'S DEGREE

Boost your English-teaching career

Tomsk State University MA program is designed for those who want to build a career in English language Teaching (ELT), whether your goal is to work in universities and colleges, language schools, primary and secondary schools, or edtech. You will graduate with internationally recognized master's degree in linguistics (English Language Teaching leadership) from Tomsk State University



Join a dynamic global community and learn from leading ELT experts



elt-tsu.ru

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

№06–2023

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. Корчажина, 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. Зосимова

Редактор-корректор:

Н. Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 20.07.23

Формат 170 × 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкирев 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@relod.ru

Отпечатано в соответствии

с предоставленными материалами

в АО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

Тел.: 8 (499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности

за содержание публикуемых рекламных

объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2023

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Игра и игровые технологии в обучении иностранному языку: традиционные подходы и потенциал игр эпохи цифры.....

2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Барышников Н. В.

Методическое творчество учителя иностранных языков.....

6

Из истории методики

Лобанова Т. Е.

Педагогические идеи К. Д. Ушинского в теории и методике обучения иностранным языкам.....

15

Языкознание

Чупрына О. Г.

Топонимическое пространство мемуаров принца Гарри «Spare»

20

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Буланкина Н. Е., Арканова Т. А., Змитрович Н. И.

Архитектоника событийной среды поликультурной картины мира школьника: методология и технология

27

Ионина А. А., Бессонова М. Е.

Видеоблогинг как средство реализации иноязычного образования в школе.....

36

Из опыта зарубежной школы

Федорова С. В.

Возможности игры-викторины Jeopardy на основе обучающей игровой технологии онлайн-конструктора JeopardyLabs на уроках английского языка и во внеурочной деятельности.....

41

Материалы к учебным темам

Ижикеева Е. А., Корзун О. О.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции школьников при прохождении элективного курса «Москва — Лондон: перекресток культур»: цель, содержание и технология обучения.....

46

Из опыта вуза

Михайлова С. В., Юнгина А. Н.

Лингвообразовательный онлайн-марафон в социальной сети как игровая технология.....

55

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Повышение квалификации

Митчелл П. Д., Твердохлебова И. П.

Международная магистратура Global Master's in ELT Leadership. Интервью с руководителем программы Петром Митчеллом

62

Personal Statement. Пример мотивационного письма

65

Идилова И. С., Вишневецкая Н. В.

Проектирование учебника иностранного языка: опыт разработки программы повышения квалификации.....

67

Педагогический вуз — школе

Ермошина М. А., Вертьянова А. А.

Коммуникативно-цифровой модуль ядра высшего педагогического образования в подготовке будущего учителя иностранных языков.....

72

Нестерова Т. Д., Пчелина Т. М.

Роль фонетических игр в формировании базовых произносительных навыков в младшей и средней общеобразовательной школе

78

В записную книжку учителя

Кожухарёва И. Ю.

Игры и игровые задания на уроках английского языка с младшими школьниками

86

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

Барышников Н. В., Твердохлебова И. П.

Научно-методический симпозиум «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития». Лемпертовские чтения — XXV

92

ИГРА И ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ПОТЕНЦИАЛ ИГР ЭПОХИ ЦИФРЫ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Тематический фокус выпуска ИЯШ №6 — различные аспекты организации игровой деятельности учителем иностранного языка в учебной и внеклассной работе. Полагаем, что обращение к этой теме в период расширения цифровизации системы образования и обогащения технологий обучения новыми приемами игрофикации поможет учителю проанализировать и оценить сильные стороны традиционных подходов, накопленных в теории и практике методики обучения иностранному языку, и открыть для себя потенциал игр эпохи цифры, для того чтобы сделать учебный процесс современным, интересным и увлекательным для учащихся.

Позволим себе небольшой ретроспективный лингводидактический экскурс в историю вопроса. В исследованиях отечественных ученых игра рассматривается как мощный стимул к овладению иностранным языком, а использование обучающих игр — как одно из решений проблемы повышения эффективности обучения детей разного возраста иностранному языку за счет реализации их богатых психолого-педагогических возможностей. Обучающие игры положительным образом влияют на развитие таких психических функций обучающихся, как память, внимание, мышление, восприятие, логика. Они способствуют речемыслительной активности учащихся, что положительно сказывается на результатах обучения. Ученые признают синтетичный характер игры, поскольку она синтезирует в себе все методы активного обучения, являясь одновременно и методом, и формой обучения иностранному языку. Игровой метод создает необходимую психологическую готовность к речевому общению, вовлекая в учебный процесс всех обучающихся. Игровая деятельность позволяет организовать общение на уроке иностранного языка, приблизить его к естественной коммуникации. Кроме того, игра оказывает важное социально-психологическое воздействие в плане преодоления языкового барьера для общения на иностранном языке и формирования культуры общения.

Вопросы игры в обучении иностранному языку исследовались и освещались в трудах таких лингводидактов, как И.Н. Верещагина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.В. Конышева, Е.И. Негневицкая, Е.И. Пассов, Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова, М.Н. Скаткин, М.Ф. Стронин, Д.Б. Эльконин и других ученых.

По мнению Д.Б. Эльконина, игра является средством развития мотивационно-потребностной сферы учащихся, средством познания, средством развития умственных действий, средством развития произвольного поведения¹. Д.Б. Эльconiным были выделены важные структурные элементы игры: роли, сюжет, отношения между участниками, игровые действия. При этом ученый подчеркивал, что педагогическая игра как вид деятельности должна иметь четко поставленную цель, запланированный результат и учебно-познавательную направленность. М.Н. Скаткин отмечал, что применяемые игры и игровые приемы должны соответствовать

¹ Эльконин Д.Б.
Психология
игры. — М., 1978. —
304 с.

учебно-воспитательным целям и задачам урока, возрастным особенностям обучающихся: «Важно осознавать, решению каких дидактических задач должна способствовать данная игра, на развитие каких психических процессов она рассчитана»².

² Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. — М., 1980. — 144 с.

Е. И. Пассов полагал, что с помощью игровой деятельности можно управлять учебным процессом. По мнению ученого, использование игры формирует навыки, развивает определенные речевые умения, формирует умение общаться, развивает необходимые способности и психические функции, способствует запоминанию языкового и речевого материала. Чтобы сформировать языковые навыки и речевые умения, необходимо многократное повторение, а игра позволяет скрыть учебные задачи урока, обеспечивая тренировку учебного материала в естественных ситуациях общения. Таким образом, в ходе игры успешно реализуются поставленные педагогом цели и задачи урока. Играя, учащиеся получают знания, у них формируются языковые навыки и речевые умения³.

³ Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.

Исследуя игровой метод в обучении иностранному языку, А.В. Конишева делает интересное наблюдение: в ходе игры особенно полно, а иногда и неожиданно проявляются способности ребенка⁴. В процессе игры учащиеся проявляют не только такие качества, как инициативность, креативность, сообразительность, находчивость, но и доброжелательность, взаимопомощь, толерантность, уважение к мнению других, дружескую поддержку. Игра способствует саморазвитию, самовыражению и самоопределению обучающихся. Во многом участие в игре имеет личностную значимость для учащихся, создает чувство удовлетворенности и мотивирует к дальнейшему изучению иностранного языка.

⁴ Конишева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. — СПб.: КАРО, Минск: Четыре четверти, 2006. — 192 с.

Интересно заметить, что А.В. Конишева приходит к выводу: что феномен игровой деятельности состоит в том, что игра, являясь развлечением, может выполнять важные обучающие, воспитательные и развивающие функции. При этом исследователь выделяет следующие функции игры как феномена педагогической культуры: 1) функция межнациональной коммуникации (игры носят общечеловеческий характер, учат избегать конфликтов и находить взаимопонимание); 2) функция самореализации человека в игре (сам процесс игры важен для реализации себя как личности, проявления способностей и скрытых возможностей); 3) коммуникативная функция (игра создает благоприятную психологическую атмосферу для общения, устанавливает эмоционально-коммуникативные отношения, основанные на активном взаимодействии на иностранном языке, таким образом происходит освоение диалектики общения); 4) диагностическая функция игры (индивид проявляет себя в игре наибольшим образом, игра является полем самовыражения, выявляются отклонения от нормативного поведения, осуществляется самопознание в процессе игры); 5) игротерапевтическая функция игры (преодоление различных трудностей, снятие эмоционального напряжения); 6) развлекательная функция игры (создание благоприятной и комфортной среды, пробуждение интереса к предмету); 7) функция социализации (готовность к выполнению различных социальных ролей, интеграция в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития)⁵.

Ученые-лингводидакты, изучая игровую деятельность и дидактические функции игры, представляют различные классификации игр в обучении иностранному языку. Например, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют четыре вида игр: языковые, коммуникативные, ролевые и деловые⁶. Заслуживает внимания и классификация обучающихся игр М.Ф. Стронина, включающая подготовительные и творческие игры. Подготовительные игры направлены на формирование языковых навыков. К этой группе относятся лексические, фонетические, орфографические и грамматические игры. Творческие игры (ролевые) формируют речевые навыки и умения⁶.

⁵ Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.

⁶ Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. — М.: Просвещение, 1984. — 111 с.

Игровой метод как эффективное средство обучения иностранному языку может использоваться на любой ступени обучения. Конечный результат игры, как и любого вида деятельности, зависит от тщательности ее подготовки, организации и креативности самого учителя. Именно поэтому, приглашая вас к разговору об использовании игры и новых появившихся форм игрофикации, или геймификации, в разделе «Методика» данного выпуска мы публикуем статью профессора **Н. В. Барышникова** «Методическое творчество учителя иностранных языков». Ученый исследует проблему реализации профессионально-методического творчества учителя, ищет ответ на вопрос о составляющих компонентах методической изобретательности и факторах, препятствующих развитию методического творчества учителя в современных условиях.

Продолжая публикации о педагогическом и методическом наследии российских ученых, мы посвящаем раздел «Из истории методики» педагогическим идеям К.Д. Ушинского. В своей аналитической статье автор **Т.Е. Лобанова** представляет и детально разбирает принципы, которые великий русский ученый считал основополагающими при обучении родному и иностранным языкам. Признавая изучение родного языка в качестве опоры при изучении иностранных языков, К.Д. Ушинский хорошо осознавал те преимущества, которые они дают русскому человеку: «Знание иностранных европейских языков, и в особенности современных, одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы»⁷. Пожалуй, эти мудрые слова не утратили своей актуальности и сегодня.

⁷ Ушинский К.Д. Родное слово. / Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2: Педагогические статьи, 1857–1861 гг. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. — 655 с.

В Год педагога и наставника мы не могли обойти вниманием публикации, созданные творческими тандемами учителей-практиков и ученых-наставников, начинающих ученых-исследователей и их научных руководителей. Пример сотрудничества и профессиональной коммуникации учителя-практика и педагога-наставника центра повышения квалификации и переподготовки демонстрирует творческий коллектив профессора **Н.Е. Буланкиной** и учителей Кольцовской средней школы г. Новосибирска — **Т.А. Аркановой** и **Н.И. Змитрович**. В своей статье авторы дают наглядные примеры активного участия в проектировании безопасной коммуникативной среды в рамках дополнительных образовательных программ кафедры иноязычного образования НИПКиПРО, что позволяет педагогам региональных образовательных организаций знакомиться с творческими разработками сотрудников кафедры в аспекте формирования поликультурной картины мира обучающихся. Представители московской лингвометодической школы МГПУ доцент, канд. филол. наук **А.А. Ионина** и магистр **М.Е. Бессонова** представляют результаты своего эксперимента по использованию видеоблогинга как средства реализации иноязычного образования в школе. Доцент, канд. пед. наук **О.О. Корзун** и магистр **Е.А. Ижикеева** делятся идеями формирования межкультурной коммуникативной компетенции школьников в рамках элективного курса «Москва — Лондон: перекресток культур».

Рубрика «Языкознание» познакомит учителей английского языка с топонимическим пространством Великобритании. В педагогической практике топонимы рассматриваются как «ресурс для формирования страноведческой компетенции школьников» на уроках иностранного языка и как «способ формирования лингвокультурной компетенции». Автор статьи профессор **О.Г. Чупрына** предлагает взглянуть на хорошо известные топонимы (*Balmoral, Kensington Palace, Ludgrove School*, etc.) через психологические и эмотивные особенности их восприятия представителем младшего

поколения королевской династии Великобритании — принцем Гарри. Источником материалов послужили его мемуары *Spare*.

Доценты Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета **М.А. Ермошина** и **А.А. Вертьянова** привлекают внимание читателя к активным формам подготовки будущего учителя иностранных языков через знакомство с требованиями проекта «Ядро высшего педагогического образования», подготовленного Министерством просвещения РФ. В своей статье авторы рассматривают несколько элективных курсов, способствующих развитию коммуникативно-цифровой грамотности обучающихся. Описываемые элективные курсы отходят от традиционных репродуктивных способов закрепления теоретического материала: в практике их проведения ведущим является кейс-метод (метод конкретных ситуаций, метод ситуационных задач), преимущество которого состоит в том, что он направлен «не столько на освоение конкретных знаний, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала» обучающегося.

Дидактические игры и игровые приемы подготовительного и творческого характера для работы с учащимися младшей ступени представляют наши авторы-фонетисты **Т.Д. Нестерова** и **Т. М Пчелина** (*формирование произносительных и ритмико-интонационных навыков*). Автор и создатель методического пособия по работе с обучающимися плакатами издательства RELOD для дошкольников и младших школьников **И.Ю. Кожухарева** (см. внутреннюю обложку в конце выпуска) подробно делится примерами игровых элементов по работе с плакатом-алфавитом и методическими находками превращения любого учебного задания в игру. Но, безусловно, игровое пространство в эпоху цифры значительным образом изменилось, и мы являемся этому свидетелями. Опыт обучения иностранному языку с помощью современных игровых технологий представлен авторами **С.В. Михайловой** и **А.Н. Юнгиной** (проведение лингвообразовательного марафона в социальной сети) и **С.В. Федоровой** (описание возможностей игры-викторины *Jeopardy* на основе игровой технологии онлайн-конструктора *JeopardyLabs*).

Рубрика «Вопросы подготовки учителя» заинтересует тех наших читателей, кто задумался о продолжении обучения на ступени магистратуры. Мы публикуем интервью с **Peter J. Mitchell** — руководителем программы *Global Master's in ELT Leadership* в Международной магистратуре Томского государственного университета, приводим образец мотивационного письма и анонсируем программу курса (см. внутреннюю обложку в начале выпуска). Вторая магистерская программа «Проектирование учебника иностранного языка» в Московском городском университете подробно описывается в статье авторов — разработчиков программы повышения квалификации (**И.С. Идилова, Н.В. Вишневецкая**).

В заключение выпуска информируем читателя о результатах научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения — XXV», состоявшегося 18–20 мая 2023 года в Пятигорском государственном университете под названием «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития».

Редакция журнала благодарит всех авторов за сотрудничество и приглашает читателей к обсуждению заявленных проблем в дальнейших выпусках.

Твердохлебова Ирина Петровна, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент.
E-mail: iyash@reloд.ru



**Сведения
об авторе**

МЕТОДИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



Аннотация

В статье рассматриваются вопросы методического творчества учителя, трудности и противоречия его реализации в процессе обучения иностранному языку. Аргументированно доказано, что средством реализации методического творчества учителя является методическая изобретательность в ее триедином значении: как личностное качество, способность создавать методические изобретения и находчивость в принятии методического решения. Обобщение и воспроизведение передового опыта обучения иностранному языку обоснованы как форма развития методического творчества учителя. Выявлены факторы, препятствующие реализации и развитию методического творчества учителя и предложены пути их устранения.



Abstract

METHODICAL CREATIVITY OF A FOREIGN LANGUAGES TEACHER

The article is devoted to the essence of the methodical creativity of a foreign language teacher; it looks at some unresolved issues, difficulties and contradictions which impede its implementation in the process of teaching a foreign language. Methodical ingenuity in its triune meaning is argued as a means of implementing the teacher's methodical creativity: it is seen as a personal quality, as the ability to create methodical inventions, as well as heuristicity in prompt decision making when it comes to choosing the right methodology. Generalization and passing on teaching experience of a foreign language are substantiated as a form of development of the teacher's methodical creativity. The factors hindering the implementation and development of the teacher's methodical creativity are identified and ways to eliminate them are argued.



Ключевые слова

методическое творчество; противоречия; трудности; методическая изобретательность; средства реализации; передовой опыт; факторы, препятствующие творчеству учителя; пути устранения



Keywords

methodical creativity; contradictions; difficulties; methodical ingenuity; means of implementation; best practices; factors, hindering the teacher's creativity; ways of elimination

Введение. Обучение иностранному языку в традиционной и инновационной методике трактуется как подлинно креативный процесс. Чтобы подчеркнуть творческий характер педагогической деятельности, в общей и частных дидактиках профессию учителя справедливо сравнивают с профессией актера. С учетом коммуникативной специфики предмета «Иностранный язык» профессиональная деятельность учителя требует особого артистизма. Проблемы методического творчества учителя, его становления, развития и полноценной реализации приобретают исключительную актуальность, особенно когда

тенденция к унификации образовательной практики обучения иностранным языкам становится доминантной.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы:

- рассмотреть методическое творчество учителя иностранного языка как своеобразный вид педагогического творчества;
- аргументировать методическую изобретательность учителя как средство реализации методического творчества;
- определить факторы, препятствующие реализации методического творчества учителя иностранного языка;
- обосновать обобщение и воспроизведение передового положительного опыта обучения иностранному языку как форму развития методического творчества учителя;
- привлечь внимание профессионально-методического сообщества к имеющим место противоречиям между постулатами методической науки и образовательной практикой обучения иностранным языкам, к нерешенным вопросам и трудностям реализации методического творчества учителя иностранного языка.

Творчество в психолого-педагогическом контексте. Педагогическое, как и другие виды творчества (научное, литературное, художественное, техническое), по своей природе соответствует предмету исследования специальной отрасли психологической науки — психологии творчества. И хотя в психологии творчества изучаются преимущественно проблемы научного поиска и психологические закономерности технического изобретательства, для педагогического творчества релевантны два вектора его исследования: алгоритмизация творческого процесса и методическое изобретательство на основе озарения, интуиции, просветления, наития, догадки.

Интерпретируя методическое творчество учителя иностранного языка как конкретный вариант педагогического творчества, мы задались вопросом о его сущности. На чем же оно основано — на сконструированных алгоритмах или озарении?

В психологии творчества этот альтернативный вопрос до сего времени является предметом научной дискуссии, начавшейся с разработки Г.С. Альтшуллером алгоритма решения изобретательных задач (АРИЗ) [1]. В полемике с автором В.И. Орлов, частично признавая АРИЗ, особенно для начинающего изобретателя, утверждал: «Никакие наставления по изобретательскому творчеству никогда не родят идею, несущую в мир прометеев пламень. Великие изобретения рождаются не из схем, а в могучем течении и кипении жизни. Признаемся откровенно, не мороча читателям голову, нет еще в природе методики изобретательства» [10, с. 311]. Обращает на себя внимание примечательный факт: в исследованиях процесса творчества психологи соглашались с тем, что «методики изобретательства» не существует, но при этом не исключали возможности обучения творчеству вообще и педагогическому — в частности. Так, Я.А. Пономарев, экстраполировав постулаты психологии творчества на проблемы педагогики, делает вывод о том, что «логика открытий» противоречит самому понятию о творчестве. Автор, не исключая эвристической логики, формулирует парадоксальный тезис о том, что «любое решение собственной творческой проблемы всегда выходит за пределы логики. Однако, как только это решение получено, оно, конечно, может при определенных условиях быть логически осмысленным. И если оно принципиально ново, то с неизбежностью должно обогатить логику. Эвристической логикой в строгом смысле может быть

названа та логика, которая постоянно обогащается в итоге анализа новых открытий» [11, с. 274]. Эвристичность логики в интерпретации Я.А. Пономарева может свидетельствовать о том, что процесс творчества имеет индивидуально-личностный характер: один изобретатель осмысливает схему своего рационализаторского предложения, другой делает открытие (создает новое знание) по наитию, озарению.

Можно предположить, что методическое творчество учителя иностранного языка также имеет сугубо индивидуальный характер. Новое методическое решение принимается учителем за пределами привычной логики, с опорой на «невыводимые знания». В.И. Загвязинский, анализируя педагогическую деятельность как творческий процесс, писал: «Творчество начинается тогда, когда решение не может быть достигнуто путем логического вывода из имеющихся посылок, когда познающий добывает так называемое невыводимое знание с использованием гипотез, предположений, догадок, интуиции. Это вовсе не значит, что продукт творчества должен противоречить логике, поскольку интуитивное озарение, догадка, "инсайт", выступающие кульминацией творческого акта, трактуются многими учеными как свернутая логика» [6, с. 12–13].

Несмотря на сходства с другими видами творческой деятельности, педагогическое творчество имеет значительные отличия. Автор определил следующие его специфические черты:

- Лимитированность во времени: «Учитель не может ждать, пока его "осенит", он должен найти оптимальную методику предстоящего занятия сегодня, а зачастую принять новое решение на самом уроке, в считанные секунды, если сложилась не предвиденная им заранее ситуация» [6, с. 14].
- Сотворчество с обучающимися, так как учитель занимается творчеством не в одиночку: «Один из основных партнеров учителя по творчеству – ученик, поразительно сложен, динамичен, неповторим» [там же, с. 15].

Общие психологические и педагогические закономерности творческой деятельности, несомненно, применимы к методическому творчеству учителя иностранного языка, определяемому как его способность в рамках эвристической логики или за ее пределами принимать решение о выборе оптимальных обучающих действий в сложившейся педагогической ситуации и на определенном этапе процесса формирования у обучающихся соответствующей иноязычной компетенции.

Методическое творчество учителя и практика обучения иностранному языку.

Обучение иностранному языку в средней школе осуществляется многотысячным корпусом профессионально подготовленных учителей, каждый из которых вносит свою лепту в совершенствование национальной системы преподавания предмета «Иностранный язык» в учреждениях основного общего образования, которая в целом функционирует стабильно и в большинстве случаев – достаточно результативно. Образовательная практика обучения иностранному языку производит вполне благоприятное впечатление. Однако известно также, что ситуация с преподаванием учебного предмета «Иностранный язык» в средней школе гораздо сложнее, чем может показаться на первый взгляд. За внешним благополучием нередко обнаруживаются факты несоответствия реальных достижений по данному учебному предмету требованиям ФГОС ООО, предусматривающего формирование у обучающихся «иноязычной коммуникативной компетенции на допороговом уровне в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной)» [13, с. 65].

Обращает на себя внимание рассогласованность позиций органов управления образованием, стремящихся унифицировать процесс обучения иностранным языкам и прогресс методической науки, постулирующей необходимость всемерного развития методического творчества учителя как важнейшее условие высокого качества обучения. Менеджеры образования контролируют итоговые и промежуточные предметные результаты обучения иностранным языкам и соответствие методов их достижения стандартным требованиям, в то время как в лингводидактике аргументируется положение о возможности реализации требований ФГОС различными методами, индивидуальными приемами обучения, изобретенными учителем.

Упомянутыми противоречиями обусловлены факторы, сдерживающие методическое творчество учителя иностранного языка, среди которых наиболее существенными представляются следующие:

1. **Ограниченность или невозможность выбора УМК учителем в соответствии с его методическими предпочтениями.** Данный фактор обусловлен тем, что полномочия по выбору УМК переданы территориальным органам управления образованием. Уместно заметить, что несколько лет тому назад обучение иностранным языкам осуществлялось по нескольким УМК, что обеспечивало учителю «право выбора учебных материалов в соответствии с собственными приоритетами и творческими возможностями, а также интересами и потребностями обучающихся» [2, с. 14]. В настоящее время управленческий принцип «один учебный предмет — один учебник» последовательно внедряется в преподавание всех школьных дисциплин. Возможно, с административной точки зрения данный принцип вполне оправдан, так как направлен на упорядочение образовательной практики, на сохранение единого содержания обучения конкретной дисциплине. Однако применительно к предмету «Иностранный язык», реализация данного принципа ограничивает творческую инициативу учителя, препятствует выбору той методической системы, которая соответствует его приоритетам.
2. **Организация и методика обучения иностранному языку в соответствии с рекомендациями книги для учителя (КДУ).** КДУ, как известно, является основным компонентом учебно-методического комплекса по иностранному языку и служит методическим путеводителем для начинающего учителя. Однако многолетнее следование рекомендациям КДУ не способствует развитию методического творчества учителя, и со временем КДУ становится помехой, поскольку бездумное следование рекомендациям КДУ тормозит развитие способности учителя мыслить, анализировать свои обучающие действия, отслеживать результативность образовательной практики, вследствие чего учитель вольно или невольно отдает предпочтение рецептурной методике обучения иностранным языкам, как правило, становится методическим ортодоксом, который не только не допускает отклонений от заданной в УМК системы обучения, не проявляет методического творчества [5], но становится, по образному выражению Б.Д. Лемперта, «рабом учебника, рабом метода, рабом плана урока» [7, с. 9]. Вследствие унификации методов и технологий обучения иностранному языку для образовательной практики характерны снижение методического энтузиазма учителя, методическая статичность и единообразие в преподавании, не способствующие развитию его методического творчества.
3. **Монопарадигмальность практики обучения иностранному языку как фактор, препятствующий развитию гибкого методического мышления учителя иностранного языка.** Методическое мышление учителя иностранного языка представляет собой сложный психо-когнитивный процесс, и его

развитие — задача непростая [4]. У каждого учителя своя индивидуальная шкала гибкости методического мышления. Нечасто, но все же встречаются «методические самородки», которым гибкость методического мышления дана свыше. Природа наградила их уникальной способностью видеть невидимое, анализировать и синтезировать факты образовательной практики, воспринимаемые ими опосредованным образом, и при этом обобщать сложные процессы овладения обучающимися иноязычными компетенциями. Результаты обобщения являются надежным индикатором для применения адекватных приемов, способов, технологий, обеспечивающих высокую продуктивность образовательной практики обучения иностранным языкам.

Гибкость методического мышления учителя иностранного языка проявляется в умении мыслить нешаблонно, анализировать педагогическую ситуацию с учетом максимального количества факторов, условий, обстоятельств, что способствует развитию методической изобретательности. Многолетний опыт обучения иностранным языкам в средней школе по единой модели убеждает в неэффективности методического монизма. Необходима диверсификация методик, приемов, технологий, обеспечивающая развитие гибкости методического мышления и динамику образовательной практики обучения иностранному языку от монопарадигмальности к плюралистической методике, альтернативы которой по большому счету не существует.

Изобретательность как средство методического творчества учителя. Средством реализации методического творчества учителя иностранного языка является его методическая изобретательность в трех основных значениях:

- а) Как личностное качество, проявляющееся в неравнодушном отношении к профессии, в поиске путей оптимизации процесса обучения иностранным языкам, заинтересованности в достижении обучающимися успеха в овладении иностранным языком.
- б) Как способность создавать методические изобретения, обеспечивающие высокую эффективность процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями, и виртуозно применять их в обучении.
- в) Как методическая находчивость, заключающаяся в способности эвристично принимать методическое решение в конкретной педагогической ситуации, сложившейся на уроке иностранного языка. В известной мере находчивость можно сопоставить с методической импровизацией, основанной на знании теории обучения иностранным языкам.

Методическая изобретательность учителя как его личностное качество в полной мере раскрывается в педагогическом мастерстве, которое в психолого-педагогической литературе трактуется как единство личностных качеств и комплекса профессиональных знаний, навыков, умений [8; 9; 14]. До недавнего времени исследователи не уделяли должного внимания личностным качествам учителя иностранного языка. Однако очевидно, что далеко не каждый обладатель диплома педагога может быть талантливым учителем, поскольку помимо приобретенных профессионально-педагогических знаний, умений, компетенций креативному учителю иностранных языков требуются личностные качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Именно сплав профессиональной подготовки учителя иностранного языка и его специфических личностных качеств обеспечивает высокий уровень профессионализма.

Ранее обоснованный реестр личностных качеств учителя иностранного языка (коммуникабельность, харизматичность, чувство юмора, эмоциональность) [3] в данном контексте дополняется еще одним — методической

изобретательностью как способностью и готовностью учителя к методическому творчеству.

При рассмотрении методической изобретательности учителя иностранного языка как приобретенной им способности создавать методические изобретения принципиально важно определиться с возможностью создания ее алгоритма (подобно алгоритму решения изобретательских задач (АРИЗ) Г.С. Альтшуллера). С учетом постулатов психологии творчества можно утверждать, что универсального алгоритма методической изобретательности не существует. В связи с тем, что процесс обучения иностранному языку не статичен и разнообразен, методическая изобретательность алгоритмизации не поддается. И вместе с тем творческий поиск учителя не хаотичен; методическая изобретательность, по Я.А. Пономареву, осуществляется в контексте эвристической логики и за ее пределами, следовательно, реализуется в своеобразной логической последовательности. Таким образом, парадокс заключается в том, что методической изобретательности алгоритмизация несвойственна, но в процессе создания методических изобретений учитель руководствуется определенным алгоритмом научного поиска, который гипотетически можно представить следующим образом:

1. зарождение методической идеи как стартовая фаза методического изобретения;
2. вынашивание, конкретизация и переосмысление идеи;
3. верификация методической идеи в рамках экспериментальной проверки или пробного обучения;
4. принятие окончательного решения о внедрении методического новшества в образовательную практику или об отказе от него как малоэффективного или несостоятельного.

Представленная нами модель не претендует на статус «алгоритма методического изобретения», но может оказаться полезной для начинающего учителя, стремящегося к вершинам методического мастерства.

Что касается методической изобретательности как находчивости, то прежде всего следует дать дополнительные пояснения относительно ее содержания. Методическая находчивость учителя иностранного языка – это способность интуитивно, оперативно находить адекватные методические решения, оптимальные для сложившейся педагогической ситуации на уроке, которая развивается в процессе совершенствования его профессионального мастерства. Методическая изобретательность делает учителя мастером, способным к импровизации, реализации обучающих действий, обеспечивающих высокую эффективность урока. Важно отметить, что результаты методической находчивости учителя отличаются кратковременностью, поскольку импровизированное методическое изобретение учителя на уроке используется в течение всего нескольких минут.

Методическая находчивость характеризуется еще одной особенностью – однократностью применения методических находок, так как их повторное воспроизведение не гарантирует методического эффекта, поскольку стереотипные ситуации в образовательной практике фактически отсутствуют, а результативность дублирования методического изобретения зависит от многих привходящих факторов, в том числе психо-эмоционального состояния, уровня владения иноязычными компетенциями, стратегиями овладения иноязычными компетенциями обучающихся.

Таким образом, методическая изобретательность в трех рассмотренных выше значениях является средством реализации творческого подхода к организации и методике обучения иностранному языку, когда учитель является автором своего методического детища – урока.

Обобщение и воспроизведение передового опыта обучения иностранному языку как форма развития методического творчества. Большое значение для развития методической изобретательности и совершенствования профессионально-методического мастерства учителя имеют ознакомление, изучение, обобщение передового положительного опыта обучения иностранному языку как средства расширения лингводидактического кругозора учителя, обогащения его новыми методическими находками, то есть как средства развития методического творчества.

Чтобы повторение положительного опыта преподавания было эффективным, следует учитывать два обстоятельства.

Первое. Прежде чем заимствовать привлечший внимание опыт обучения иностранному языку, необходимо дать ему объективную экспертную оценку. Данное требование приобретает важное значение в связи с участвовавшими случаями методического шарлатанства, когда всевозможный методический спам объявляется инновационным методом обучения иностранному языку, которому приписывается сверхъестественная эффективность. Одни авторы в порыве исследовательского азарта, другие – в погоне за модными педагогическими инновациями «обосновывают» чудовищные методы обучения иностранному языку, обещают овладение иностранным языком с легкостью и удовольствием без каких бы то ни было интеллектуальных и временных затрат. Как правило, авторы чудодейственных методов обходят молчанием вопросы об уровне профессионального мастерства учителя, о характере взаимодействия с обучающимися, не конкретизируют целевые установки, условия обучения, что является альфой и омегой любого процесса обучения.

Методические изыски рассчитаны на легковверных потребителей образовательных услуг, поэтому важные параметры рекламируемых методик, составляющие методическое ядро процесса формирования у обучающихся иноязычных компетенций, остаются за рамками рассмотрения. В связи с тем, что нередко рекламируются несостоятельные технологии обучения иностранному языку, учителю при ознакомлении с ними необходимо подвергнуть их тщательной экспертной оценке, прежде чем принять решение об их использовании.

Второе обстоятельство касается методики воспроизводства заимствованных методик обучения иностранному языку. Весьма распространенной ошибкой в заимствовании опыта коллег по методическому цеху является его механическое перенесение в собственную методическую «кухню» без должного анализа и адаптации к конкретным условиям обучения. Не утратили своей актуальности советы В. А. Сухомлинского, который, размышляя о заимствовании педагогического опыта, утверждал: «использование чужого опыта является творческим делом» [12, с. 15]. Педагогический опыт он представлял как сад цветущих роз, и, чтобы пересадить цветущий куст из этого сада на свое поле, необходимо подготовить почву. «А если, – продолжает педагог, – выкапывают куст, обрубая живые корни... рубят ветки с благоухающими цветами, втыкают саженцы... без корней на свое поле», то «засыхают цветы, засыхают листья. Удивляется директор, удивляются учителя... Все делаем как будто бы в точности так, как делают творцы передового опыта, а опыт не приживается...» [там же]. Из приведенной цитаты следует, что слепое

копирование чужого опыта не приносит ожидаемого эффекта. Повторение обучающих действий, заимствованных из опыта других учителей, как правило, дает сбои, основной причиной которых является их воспроизведение без осмысления, корректировки и адаптации к собственному стилю преподавания.

Заключение. Методическое творчество учителя иностранного языка является показателем высокого уровня его профессионализма и гарантом успешного овладения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией.

Рассмотрение отдельных вопросов организации и методики обучения иностранному языку в контексте методического творчества учителя свидетельствует об имеющемся противоречии между унифицированной методикой обучения иностранному языку по УМК и научными постулатами современной лингводидактики о диверсификации методов, приемов, технологий, основу которой составляет методическое творчество.

Доказано, что средством реализации методического творчества является методическая изобретательность учителя, интерпретируемая как личностное качество, как способность к созданию методических изобретений, как находчивость в оперативном принятии оптимального методического решения в ходе урока.

Установлены факторы, препятствующие развитию методического творчества учителей иностранного языка, в том числе отсутствие возможности выбора УМК, регламентация процесса обучения иностранному языку книгой для учителя, монопарадигмальность практики обучения, снижающая гибкость методического мышления.

Таким образом, профессионально-методическому сообществу, учителям иностранных языков необходимо инициировать взаимодействие с органами управления образованием различных уровней для выработки согласованных действий, направленных на совершенствование преподавания предмета «Иностранный язык», на развитие методического творчества учителя иностранных языков и устранение факторов, препятствующих его реализации.

1. **Альтшуллер Г. С.** Алгоритм изобретения. – М.: Московский рабочий, 1973. – 296 с.
2. **Ариян М. А.** Особенности взаимодействия учителя и учебника по иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2013. – № 10. – С. 14–18.
3. **Барышников Н. В.** Инновационные компоненты профессионализма учителя иностранных языков новой формации // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования: сборник научных трудов XX Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – 16–18 апреля 2020 г. Уфа, Башк. гос. пед. унив-т им. М. Акмуллы – С. 239–245.
4. **Барышников Н. В.** Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Преподаватель XXI век. Наука, образование, культура. – Москва: МПГУ, 2018. – № 1. – С. 55–66.
5. **Барышников Н. В.** Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как искусства // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 4–12.
6. **Загвязинский В. И.** Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
7. **Лемперт Б. Д.** Что нужно знать и уметь, чтобы быть хорошим учителем иностранного языка: Фрагмент учебного пособия *Abregé de méthodologie de l'enseignement des langues vivantes à l'école secondaires*. – Пятигорск: ПГПИИЯ, 1971. – 176 с. (Пер. с франц. Н. В. Барышникова).



Литература

8. **Морева Н. А.** Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
9. **Мудрик А. В.** Учитель: мастерство и вдохновение: Кн. для старшеклассников. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
10. **Орлов В. И.** Тракта́т о вдохнове́нии, рожда́ющем великие изобре́тения. 2-е изд. – М.: «Знание», 1980. – 336 с.
11. **Пономарев Я. А.** Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
12. **Сухомлинский В. А.** Разговор с молодым директором школы. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России № 287 от 21 мая 2021 г.
14. **Якушева С. Д.** Основы педагогического мастерства: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.



**Сведения
об авторе**

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



Аннотация

В статье представлен анализ педагогических идей К.Д. Ушинского, связанных с обучением родному и иностранным языкам. Великий русский педагог видел основную роль родного языка в формировании мышления, культуры и развития личности учеников в целом. Автор статьи детально разбирает принципы, которые ученый считал основополагающими при обучении языкам, а именно – принцип последовательности и систематичности, принцип активности и самостоятельности учеников, принцип научности и использования современных технологий, принцип индивидуализации и ориентированности на коммуникацию. Данные принципы до сих пор являются актуальными в логике преподавания родного и иностранных языков и активно применяются в теории и практике обучения и воспитания.



Abstract

K. D. USHINSKY'S PEDAGOGICAL IDEAS IN THE THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article presents the analysis of K.D. Ushinsky's pedagogical ideas concerning the teaching of the native and foreign languages. Great Russian educator saw the main role of the native language in the formation of thinking, cultural and personal development of the pupils as a whole. The author of the article describes in detail the principles, which the scholar considered fundamental in the process of teaching languages, namely: the principle of consistency and systematic approach, the principle of activity and independence of students, the principle of being scientific and know how to use modern technology, the principle of personalization, and the principle of a communication-oriented approach. These principles are still relevant in the logic of teaching native and foreign languages and are actively used in the theory and practice of teaching and upbringing.



Ключевые слова

идеи К.Д. Ушинского, педагогика, методика преподавания родного и иностранных языков, теория и практика обучения и воспитания



Keywords

K. D. Ushinsky's ideas, pedagogy, instructional methodology of teaching native and foreign languages, theory and practice of teaching and upbringing

Наверное, ни у кого не возникает сомнений, что Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1871 гг.) внес огромный вклад в развитие педагогической науки. Его заслуженно считают одним из основоположников научной педагогики в России. Начав свою карьеру учителем в 1857 году, он впоследствии работал также инспектором классов нескольких учебных заведений, включая Смольный институт благородных девиц. Везде, где он работал, К.Д. Ушинский стремился преобразовать

сложившиеся в течение десятилетий порядки в образовательном процессе, улучшить их согласно новым достижениям научной мысли. Он выступал за введение новых методик обучения и использование современных научных подходов к преподаванию.

Кроме того, Константин Дмитриевич был известен не только как педагог, но и как активный общественный деятель и публицист. Следует упомянуть его огромную заслугу при создании первых учебных книг для детей и методических руководств к ним. Многочисленные работы Ушинского о принципах обучения и воспитания составляют одиннадцатитомное собрание сочинений. В них педагог затрагивал различные аспекты образования и воспитания: от вопросов начального обучения и грамотности до образования высшего уровня.

Сегодня особую остроту и актуальность приобретают идеи К.Д. Ушинского, связанные с проблемами языкового образования. Думается, не будет преувеличением сказать, что именно вопросам обучения языку великий ученый отдал наибольшее количество сил и времени.

Являясь инспектором классов в нескольких учебных заведениях, К.Д. Ушинский столкнулся с парадоксальной ситуацией: ученики с первого класса изучали два иностранных языка (французский и немецкий) и при этом не были способны четко и логически правильно высказать свою мысль на родном языке, плохо знали окружающий мир, географию своей страны, литературу и т.д. [4, с. 243]. Ученый пришел к мысли, что именно родной язык является основой развития личности и образования в целом: «...Если язык, на котором начинает говорить дитя, противоречит врожденному национальному его характеру, то этот язык никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие, какое оказал бы родной ему язык, никогда не проникнет так глубоко в его дух и тело, никогда не пустит таких глубоких, здоровых корней, обещающих богатое, обильное развитие...» [5, с. 563].

К.Д. Ушинский во многих статьях писал, что обучение родному языку имеет решающее значение для развития личности ребенка. Он подчеркивал, что родной язык необходим не только для общения в повседневной жизни, но и является средством формирования мышления и развития интеллекта ученика. Педагог верил, что знание родного языка на хорошем уровне поможет ученикам свободно выражать свои мысли и чувства, а также сделает их способными критически мыслить: сравнивать, выделять, объединять, анализировать и делать выводы. В предисловии к первому изданию «Детского мира», в котором К.Д. Ушинский обосновывал содержание и методику работы по первому учебнику для чтения, ученый писал: «Язык не есть что-либо отрешенное от мысли, а напротив — органическое ее создание, в ней ко-реняющееся и беспрестанно из нее вырастающее; так что тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем прежде всего мыслящую способность. Развивать язык отдельно от мысли невозможно; но даже развивать его преимущественно перед мыслью положительно вредно» [3, с. 19].

Константин Дмитриевич высоко оценивал роль языкового образования не только в развитии мышления, но и в формировании культуры и кругозора учеников. Он подчеркивал важность связи обучения родному языку с общественной жизнью и культурой страны. Он считал, что учитель должен помочь ученикам понять культуру своей страны и родного языка, а также учить их уважать и ценить языковое наследие своей нации. Ушинский также подчеркивал важность чтения художественной литературы на родном языке. Ученый считал, что чтение художественных произведений помогает ученикам развивать воображение, мышление и эмоциональную сферу, а также помогает формированию личности

и мировоззрения. Цель обучения языку должна быть не только в получении навыков общения, но и в расширении кругозора ученика, развитии его мышления, культуры и эстетического восприятия.

Нельзя не согласиться с выводом, который в своей статье делает О.Ю. Левченко: «Заслугой К.Д. Ушинского является... вывод о том, что лучшим и даже единственно верным средством проникновения в характер народа является усвоение его языка, что звучит спустя век вполне современно и актуально» [1, с. 57].

Ставя изучение родного языка во главу обучения, К.Д. Ушинский придавал большое значение и изучению иностранных языков. Несмотря на то что ученый критиковал сложившуюся систему обучения иностранным языкам, в то же время он хорошо осознавал те преимущества, которые они дают русскому человеку. Среди них: возможность саморазвития, самостоятельного получения информации из различных отраслей знаний, успешная интеграция в европейское сообщество и т.д. Ученый ратовал за то, чтобы, кроме французского и немецкого, в России начали преподавать и английский. К.Д. Ушинский писал: «Знание иностранных европейских языков, и в особенности современных, одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы» [5, с. 571].

Константин Дмитриевич считал, что ученики должны постигать язык как научный предмет, который включает в себя изучение грамматики, орфографии, лексики и стилистики. К.Д. Ушинский разработал ряд принципов, которые должны быть учтены при организации обучения не только родному, но и иностранным языкам. Вот некоторые из его основных идей.

Важным моментом он признавал изучение родного языка как опоры при изучении иностранных языков. Позднее это утверждение станет известно как принцип учета родного языка в методике обучения иностранным: «Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти. Постановить какой-нибудь общий срок в этом отношении нельзя. С иным ребенком можно начать изучение иностранного языка в 7 или 8 лет (никогда ранее), с другим — в 10 и 12; с детьми, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный язык только подавит окончательно и без того слабые его способности» [5, с. 571].

К.Д. Ушинский предостерегал от раннего изучения нескольких языков одновременно. Он писал, что одновременное изучение нескольких иностранных языков подобно охоте за двумя зайцами: «К изучению второго иностранного языка должно приступить уже тогда, когда в первом дитя приобретет значительную свободу». По его мнению, преподавание иностранного языка должно начинаться с обучения устной речи и развития слуховой памяти, поскольку это является основой для его дальнейшего изучения [5, с. 572].

На начальном этапе главную роль должна играть наглядность: ученики должны видеть или очень хорошо представлять предмет, о котором говорят или пишут. Кроме того, ученый был уверен, что в ходе изучения иностранного языка необходимо уделять внимание не только грамматике и лексике, но и культурным и социальным аспектам.

Ученый подчеркивал, что изучение иностранных языков должно быть связано с практическими задачами, такими как чтение и перевод текстов, а также общение с носителями языка. Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы ученики имели возможность изучать язык самостоятельно, путем чтения и перевода текстов, а также общения на языке. Более того, необходимо использовать игровые и развлекательные методы, чтобы создать положительный настрой на изучение языка. Важно создавать ситуации, в которых ученики могут использовать язык на практике, чтобы научиться общаться на нем естественно и свободно.

По мнению ученого, преподаватель должен иметь хорошее знание языка и методики преподавания, а также уметь адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности студентов. Ученики должны быть мотивированы на изучение иностранных языков, учебный процесс должен быть интересным и разнообразным [2, с. 335–345].

Таким образом, говоря об общих принципах обучения языкам, можно выделить несколько фундаментальных идей К.Д. Ушинского, которые до сих пор актуальны и используются в теории и практике языкового обучения.

- 1) Принцип последовательности и систематичности. Упражнения должны быть построены так, чтобы их трудность усиливалась постепенно, по мере развития сил учащихся. Этот принцип предписывает начинать обучение языку с простых понятий и постепенно переходить к более сложным и абстрактным.
- 2) Принцип активности и самостоятельности учеников. Ушинский подчеркивал важность того, чтобы ученики были активными участниками в процессе обучения иностранным языкам и могли использовать полученные знания на практике. Учитель должен поддерживать и стимулировать самостоятельную работу учеников и развивать у них языковую компетенцию.
- 3) Принцип научности и использования современных технологий. К.Д. Ушинский считал, что учебные материалы должны быть разработаны на основе научных исследований и отражать современные языковые тенденции и реалии. Учебные материалы должны быть интересными, доступными и соответствовать возрасту и уровню языковой подготовки учеников. Ушинский подчеркивал важность использования научных методов и современных технологий.
- 4) Принцип индивидуализации образования (индивидуальный подход). К.Д. Ушинский подчеркивал важность индивидуального подхода к каждому ученику. Учитель должен учитывать потребности и особенности каждого ученика при обучении родному языку. Цель учителя – помочь ученику развивать свои языковые способности и интересы, используя различные методы и техники. Концепция педагогических идей Константина Ушинского связана с формированием индивидуальности. Ушинский считал, что образование должно быть направлено на развитие личности ученика, его интересов и потребностей, а не только на передачу знаний и навыков. Обучение должно быть универсальным, а не специализированным, а учитель должен помочь ученику осознать свои способности и склонности.
- 5) Принцип ориентированности на коммуникацию (коммуникативный подход). Ученый полагал, что изучение иностранных языков должно начинаться с живой речи и быть связано с общественной жизнью и культурой изучаемого языка. Ушинский предлагал использовать метод общения, который включает в себя аудирование, чтение, письмо и устную речь. Он считал, что учитель должен создавать условия для практического использования языка учениками в различных ситуациях и обеспечивать свободный обмен мнениями на иностранном языке.

Примечательно, что педагогические идеи великого ученого, высказанные во второй половине XIX века, оказали существенное влияние на развитие образования и обучения языкам в России и во многих странах мира. И до сих пор его идеи используются в практике обучения родному и иностранным языкам. Согласимся с выводами Ю.А. Шурыгиной о том, что идеи К.Д. Ушинского являются результатом его осознанного и целенаправленного педагогического поиска и успешно использовались его современниками, последователями. Эти идеи до сих пор находят свое применение в теории и практике обучения и воспитания [6, с. 129].

В целом, К.Д. Ушинский верил, что народный язык является отражением «родины и духовной жизни народа» [5, с. 564], а иностранный язык является «ключом словесного богатства другого народа» [5, с. 568], поэтому он был убежден в исключительной важности изучения родного языка, а также в необходимости освоения иностранных языков. Понимая всю важность преподавания языков, К.Д. Ушинский стремился усовершенствовать сложившуюся систему образования, развивал и продвигал идеи о том, как сделать обучение языку более эффективным и доступным для всех учеников, основываясь на практике, коммуникативном подходе, учете индивидуальных особенностей и интересов учеников, а также нацеленности на развитие личности.

1. **Левченко О.Ю.** Вопросы языкового образования в работах К.Д. Ушинского // Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2010. – № 3 (42). – С. 57–60. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-yazykovogo-obrazovaniya-v-rabotah-k-d-ushinskogo> (дата обращения: 14.03.2023 г.).
2. **Ушинский К.Д.** О первоначальном преподавании русского языка. / Собрание сочинений: в 11 т. Т. 5: Методические статьи и материалы к «Детскому миру» / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 591 с.
3. **Ушинский К.Д.** Предисловие к 1-му изданию «Детского мира». / Собрание сочинений: в 11 т. Т. 5: Методические статьи и материалы к «Детскому миру». / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 591 с.
4. **Ушинский К.Д.** Родное слово (Книга для учащихся). Советы родителям и наставникам о преподавании Родного языка по учебнику «Родное слово». Год первый. / Собрание сочинений: в 11 т. Т. 6: Родное слово: книга для детей: год первый и второй. Родное слово: книга для учащихся. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 445 с.
5. **Ушинский К.Д.** Родное слово. / Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2: Педагогические статьи, 1857–1861 гг. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 655 с.
6. **Шурыгина Ю.А.** К.Д. Ушинский об изучении иностранных языков. Актуальность, традиции, современность // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2006. – № 6. – С. 127–129. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11728162> (дата обращения: 14.03.2023 г.).



Литература

Лобанова Татьяна Евгеньевна, аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета; старший преподаватель кафедры интенсивного изучения английского языка Ивановского государственного энергетического университета имени В.И. Ленина.
E-mail: gim_t@mail.ru



**Сведения
об авторе**

ТОПОНИМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО МЕМУАРОВ ПРИНЦА ГАРРИ «SPARE» В помощь учителю английского языка



Аннотация

Топонимы составляют важную часть лексикона любого языка. Английский не является исключением. Основное внимание в изучении географических названий в английском языке уделяется их этимологии, анализу словообразовательных моделей и классификационному типу. Ассоциативный и коннотативный слои их значений исследованы в значительно меньшей степени. В обучении английскому языку топонимам уделяется недостаточное внимание. Цель статьи – познакомить учителей английского языка с психологическими и эмотивными особенностями восприятия хорошо известных топонимов представителем королевской семьи – принцем Гарри. Источником материала послужили его мемуары «Spare». Подобный ракурс исследования позволит расширить представления учителей не только об обозначаемых этими топонимами местах, но и дополнить знания о британской королевской семье и ее традициях.



Abstract

PLACE-NAMES IN THE MEMOIR BY PRINCE HARRY 'SPARE' (CONTRIBUTION TO CROSS-CULTURAL TRAINING OF ENGLISH LANGUAGE SCHOOLTEACHERS)

Place-names constitute a significant part of any word-stock, the English language being no exception. Traditionally toponyms are the objects of etymological analysis, they are studied as the results of some word formation process and viewed from the point of view of the classification type they belong to. Connotations and associations brought about by some place names have been understudied so far. The aim of the paper is to introduce schoolteachers of English to the psychological and emotional peculiarities of place names perception by a representative of the British royal family, Prince Harry. The source of the material is his memoir 'Spare'. This aspect of toponyms' content is likely to provide teachers with a broader understanding of the places behind their names and to add some knowledge about the British Royal family and their traditions.



Ключевые слова

топоним, принц Гарри, Балморал, Кенсингтонский дворец, школа Лудгров, топонимическое пространство



Keywords

place-names, toponyms, Prince Harry, Balmoral, Kensington Palace, Ludgrove School, toponymic area

Топонимы, как и любые другие имена собственные, притягательны и для обыкновенных носителей языка, и для исследователей. Осмысление топонима приводит к раскрытию не только языкового механизма его образования, прозрачности/стертости его внутренней формы, но установлению историко-культурных условий возникновения географического названия, языковых

контактов и особенностей трудовой, военной и иной деятельности субъектов языкового творчества. Связь топонимов с национальной, этнической, культурной и территориальной идентичностями языкового коллектива не оспаривается; более того, они рассматриваются как один из системообразующих способов концептуализации окружающего мира, который «отражает корреляцию историко-социальных, языковых и этнокультурных аспектов развития народов» [4, с. 5].

Лингвисты изучают значение и этимологию топонимов, их функционирование и территорию распространения, а также особенности диахронического развития. Исследователи составили подробную классификацию топонимов, основывающуюся на характере обозначаемого объекта: от ойконимов (названий населенных пунктов) до эргонимов (названия организаций, учреждений, союзов и проч.).

В современных лингвистических работах статус топонимов расширился до их понимания как носителей культурной памяти народа [8] и как маркеров памяти, способствующих созданию собственного географического пространства индивида [12, с. 312]. В текстах художественных произведений топонимы изучаются главным образом с точки зрения когнитивного картирования городского пространства, на фоне которого разворачиваются сюжеты [3], кодирования в их содержании культурной информации [9] и своеобразия перевода реальных и вымышленных топонимов [1; 6].

В педагогической литературе топонимы рассматриваются как «ресурс для формирования страноведческой компетенции школьников» на уроках иностранного, в частности — английского языка [2, с. 189] и как «способ формирования лингвокультурной компетенции» [5]. Очевидно, что «совершенствование преподавания иностранных языков <...> предполагает освоение социокультурных знаний и умений» [10, с. 29], в основании которых лежит овладение топонимической информацией, передаваемой изучаемым иностранным языком.

Анализ степени разработанности проблемы топонимов позволяет утверждать, что индивидуальная топонимическая картина мира носителя языка как продукт его жизненного опыта, интеллектуального и эмоционального развития еще не вошла в фокус лингвистических исследований. Психология восприятия названия и своеобразие связанных с ним ассоциаций и коннотаций все еще остаются малоизученными, в то время как осведомленность учителя иностранного (английского) языка в этих аспектах топонимов как культурно специфического пласта лексики будет способствовать более глубокому освоению лингвострановедческого материала учащимися и расширению их лингвокультурной компетенции.

Как отмечают исследователи, «о топонимии Великобритании написано немало работ» [7, с. 49]. В школьных учебниках упоминаются такие знаковые для Великобритании места, как *Buckingham Palace*, *Windsor Castle*, *Balmoral Castle* — известные резиденции королевской семьи. Недавно вышедшие мемуары принца Гарри, герцога Сассекского, *Spare* содержат немало топонимов, которые отражают траекторию жизненного и карьерного пути представителя королевской семьи, опыт его интеллектуального и эмоционального становления. Топонимические номинации в этой книге можно разделить на группы в зависимости от происходивших в обозначаемых ими местах событий в жизни принца Гарри и всей королевской семьи (принцип событийности). Другое

объединение основывается на эмоциональном и духовном опыте, приобретенном герцогом Сассекским в этих местах. Эти подразделения пересекаются и налагаются друг на друга, поскольку эмоциональный опыт есть результат переживания или участия в самом событии.

Группа с условным названием «королевские топонимы» включает в себя названия резиденций членов королевской семьи: *Balmoral, Frogmore, Frogmore Gardens, Kensington Palace, Clarence House, Buckingham Palace*. Фрогмор — загородная резиденция британской королевской семьи. Для принца Гарри Сады Фрогмора — любимое местечко (*'A favourite spot of mine'*) [11, с. 289]: туда он отправляется на прогулку со своей возлюбленной Меган Маркл и получает подтверждение общности их интересов — Меган парк полюбился. Фрогмор — это еще и усыпальница членов королевской семьи (*The Royal Burial Ground*). Отправляясь на войну в Афганистане, в беседе со своим секретарем принц выбирает Фрогмор местом своего упокоения в случае гибели. Здесь же похоронены Уоллис Симпсон и король Великобритании Эдуард VIII. Тот факт, что они похоронены вдалеке от остальных покоящихся здесь членов королевской семьи, Гарри расценивает как *'one last finger wag'* [11, с. 2] со стороны королевы Елизаветы II: эта пара так и осталась вычеркнутой из списка августейших особ. Топоним *Frogmore Gardens* в тексте мемуаров соотнесен со знанием о правах собственности королевы: в Садах Фрогмора обитают лебеди, а по традиции и закону все британские лебеди принадлежат царствующей особе. И хотя они выглядят по-королевски величественно, Гарри кажутся несчастными.

Ведущими в раскрываемом в тексте книги содержании названия другой королевской резиденции — *Balmoral* — являются смыслы «история», «семья», «детство», «обида». Об истории Англии и королевской семьи ежедневно напоминала статуя королевы Виктории, находившаяся на втором этаже, проходя мимо которой оба принца — Уилли и Гарри — всегда кланялись Бабушке Европы (*'Grandmama of Europe'*) [11, с. 14]. Оглядываясь назад и вспоминая Балморал, принц Гарри увидел разницу в отношении окружающих к нему и его старшему брату, второму в очереди на трон после своего отца. Спальня, отданная мальчикам, была поделена между ними в неравных пропорциях: старший расположился в большей и лучше обставленной ее части, младший довольствовался более скромным помещением. В детских воспоминаниях принца Гарри *Balmoral* — просто рай (*'simply Paradise'*) [11, с. 62]: это место, где в охотничьем доме собиралась семья после развода его родителей — не августейшие особы Елизавета II и герцог Филипп, а бабушка, дедушка и прабабушка, которую он ласково называет *Gan-Gan*. Дедушка готовит на гриле стейки из оленины, бабушка готовит заправку для салата, зажигает свечи, и вся семья усаживается за стол. *Balmoral* навсегда остался в памяти Гарри как место, где он узнал о гибели своей матери.

Топоним *Kensington Palace* аккумулирует в своем содержании самые острые воспоминания Гарри о маме: радость детских забав в жилой половине принцессы Дианы; гроб, установленный в полумраке одного из залов дворца; гардеробная матери, переделанная после ее смерти в чей-то офис; место, где она обычно парковала свою машину, занятое теперь кем-то из большой и разветвленной королевской семьи. Обида и ощущение недооцененности образуют коннотативный компонент значения этого названия в тексте автобиографических мемуаров *Spare*. Этот топоним интересен еще тем, что, вплетенный в повествование, он раскрывает особенности проживания членов королевской семьи и приближенных к ней в столь знаковом месте Лондона.

В какой-то момент принцу Гарри предоставили, как он пишет, квартиру в Кенсингтонском дворце на полуподвальном этаже (*'a flat on KP's "lower ground floor", in other words, halfway underground'*) [11, с. 227], которую он прозвал «барсучьей норой» (*'badger sett'*) [там же]. Сосед этажом выше, оказавшийся одним из королевских конюших, обычно ставил свою машину прямо перед окнами Гарри, загораживая тем самым весь белый свет. Просьбы, обращенные к господину Р (*Mr. R*) не увенчались успехом. Супруга этого господина стряхивала волосы своего сына, собранные после стрижки на простыню, прямо вниз — в открытые окна квартиры принца.

Из «барсучьей норы» принц Гарри перебрался в *Nottingham Cottage*, также известный под именем *Nott Cott*. Он расположен на территории Кенсингтонского дворца, отличается своими маленькими размерами и низкими потолками. Когда-то этот дом был построен по проекту знаменитого архитектора Кристофера Рена для графа Ноттингема. Это место окутано любовью Гарри и Меган (*'The whole cottage was filled with love'*) [11, с. 316], оно — символ новой жизни, заботливо охраняемой принцем.

Другую группу топонимов можно было бы назвать «топонимами любви и спокойствия» и включить в нее названия, относящиеся к разным типам географических номинаций: *South Africa, KwaZulu-Natal, Botswana, Okavango (The Okavango river)*. Южная Африка, куда он еще подростком впервые отправляется с отцом, дала принцу Гарри ощущение связи с отцом (*'bonding experience with Pa'*) [11, с. 34], осознание любви к нему и потребности в нем (*'Loving him. Needing him'*) [11, с. 33]. Названия мест в этой части мира вызывают у повзрослевшего автора мемуаров противоречивые чувства и мысли. С одной стороны — гордость за храбрость и мужество британских солдат, одержавших победу над зулусами в 1879 году; с другой, несмотря на то, что для многих британцев победа при Роркс Дрифт (*Rorke's Drift*) — источник гордости за страну и пролитую драгоценную кровь лучших британских парней (*'the precious blood of Britain's finest lads'*) [там же], — для герцога Сассекского это непомерный рост империализма, колониализма и национализма (*'the outgrowth of imperialism, colonialism, nationalism'*) и попросту воровство (*theft*) (*'Great Britain was trespassing, invading a sovereign nation and trying to steal it'*) [там же]. Африка и особенно Ботсвана стали для юного Гарри тем местом, где исчезли запреты на выражение любви между близкими людьми, исчезла физическая и эмоциональная дистанция внутри семьи. Дистанцирование — это главный принцип безопасности и выживания члена королевской семьи (*'Distance was an essential bit of being royal'*) [11, с. 54]. В этом отношении автор книги противопоставляет *Africa, Botswana* и *Buckingham Palace*: значения первых номинаций содержат коннотации свободы, любви и тепла взаимоотношений, в значении второго — коннотации официоза, скованности и запрета на проявление привязанности. Всякий раз, когда принц обращается к детским воспоминаниям о Букингемском дворце, он пишет о своем желании обнять бабушку и получить ее объятия, что было совершенно невозможно: *'I never had done and couldn't imagine any circumstances under which such an act might be sanctioned'* [11, с. 78].

Топонимы *Ludgrove (School)* и *Eton (College)* известны изучающим английский язык и британскую систему образования. Педагогический состав школы для мальчиков «Лудгров» — в основном женщины, воображавшие себя, как пишет Гарри, их вторыми мамами (*'...our surrogates. Mums-Away-From-Mums'*) [11, с. 27]. Они обнимали детей, целовали, бинтовали порезы и вытирали им слезы. В школе маленький принц влюбился в учительницу и решил,

что женится на ней, затем влюбился еще в одну и решил жениться на ней тоже. В школе родилась их крепкая дружба с одноклассником Хеннерсом.

Самые яркие воспоминания принца Гарри о времени в школе «Лудгров» – так называемые «grub day» и «letter-writing day». «Уплеталово» случалось по вторникам, четвергам и субботам, когда после обеда мальчики выстраивались в очередь за сладостями, выложенными большими горками на стол: *Skittles, Mars Bars, Munchies*. Любимым лакомством Гарри были *Opal Fruits*. Для него смена названия этой сладости на *Starburst*, случившаяся позднее, была настолько оскорбительна, что он сравнил эту замену с тем, как если бы Британия поменяла свое название (*'Like Britain changing its name'*) [11, с. 29]. День «Пишем письма» был полной противоположностью дня сладостей: каждый мальчик должен был написать письмо или послание (*missive*) своим родителям, что, по мнению детей, было занудством. Для маленького Гарри это было испытанием, поскольку родители давно были в разводе. После трагических событий в Париже мальчик долгое время верил, что его мама просто где-то скрывается и вскоре появится, поэтому ему было трудно выполнить задание воспитательниц написать ей последнее письмо (*'a "final" letter to Mummy'*) [11, с. 30].

Совсем другие ассоциации связаны с Итонским колледжем. С самого начала Гарри преследовало чувство, что он оказался не в том месте, одолевало ощущение униженности и безразличия со стороны окружающих. Принц Уилли учился в Итоне в то же самое время, но это обстоятельство лишь усилило чувство одиночества, поскольку старший брат сказал младшему: *«You don't know me, Harold. And I don't know you»* [11, с. 42] – и потому Гарри не смел поделиться с ним своими переживаниями. Довольно быстро он включился в общие развлечения в Итоне: курение сигарет и наркотической травы. Сожаления по поводу впустую растрченного времени, упущенного шанса получить хорошее образование становятся составляющими ассоциативного компонента топонима *Eton* в мемуарах *Spare*.

Взросление и возмужание принца Гарри, герцога Сассекского, коррелируют с топонимами *Afganistan, North Pole* и *South Pole*. Он воевал в Афганистане и уничтожал талибов, нанося на них удары боевых вертолетов, и как офицер британской армии должен был завоевать сердца и умы афганцев, повернуть их страну к демократии и свободе (*'winning Afghan "hearts and minds", meaning converting locals to democracy and freedom'*) [11, с. 142]. Военный опыт дал принцу ощущение братства с погибшими и выжившими, но увечными британскими солдатами. Он хотел представить солдатам, ставшими инвалидами, шанс найти себя в новой жизни и приобрести уверенность. Именно поэтому он собирает группу ветеранов и отправляется с ними сначала на Северный Полус, а затем и на Южный. Топонимы *North Pole* и *South Pole* становятся в книге символами стойкости, мужества и любви к жизни.

Значительная часть топонимов в книге *Spare* соотносятся с значимыми для британского общества местами. Существенным отличием их употребления в рассмотренном тексте являются индивидуальные ассоциации и коннотации, которыми их наделяет автор. Топонимы становятся фоном и объектом переживаемых автором произведений чувств и эмоций. Понимание топонимов в таком ракурсе может стать заметным компонентом культурной эрудиции учащихся и способствовать развитию их лингвокультурной компетенции и критического мышления.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ГЛОССАРИЙ

Balmoral — шотландское поместье королевской семьи Виндзоров, в котором находится замок Балморал. Как указывается в мемуарах *Spare*, в замке пятьдесят комнат. Открыт для посещения.

Buckingham Palace — Букингемский дворец, официальная резиденция британских монархов в Лондоне. Открыт для посещения с июня по октябрь.

Clarence House — королевская резиденция. В ней более 20 лет жили нынешний король Карл III и Камилла, королева-консорт. До них в резиденции жила королева Елизавета, королева-мать. В разное время там жили принц Уилли и принц Гарри. Открыт для посещения несколько раз в году.

Frogmore — загородная резиденция британской королевской семьи, рядом с которой находится усыпальница членов королевской семьи *The Royal Burial Ground*.

Frogmore Gardens — парк в загородной королевской резиденции, на прудах которого обитают лебеди. Все британские лебеди принадлежат монаршей особе, за исключением тех, принадлежность которых какому-либо владельцу подтверждена соответствующим документом.

Kensington Palace — рабочая резиденция королевской семьи в Лондоне. В настоящее время там находятся офисы герцога и герцогини Кембриджских, герцога и герцогини Глостерских и других. Одно время там жил принц Гарри, его соседом наверху был королевский конюший.

Eton (College) — одно из наиболее престижных учебных заведений Великобритании. Там учились принц Уильям, герцог Кембриджский, и принц Гарри, герцог Сассекский.

Ludgrove (School) — одна из престижных школ-интернатов Великобритании, в которой обучаются мальчики в возрасте от 8 до 13 лет. В ней учились принц Уильям, герцог Кембриджский, и принц Гарри, герцог Сассекский.

Nottingham Cottage (Nott Cott) — небольшой старинный дом на территории Кенсингтонского дворца. Обычно в нем непродолжительное время живут члены большой королевской семьи, как правило, молодожены. Некоторое время там жили герцог и герцогиня Сассекские.

-
1. **Гаязова С. Р.** Перевод вымышленных реалий серии книг детского фэнтези К. Колфера «Страна сказок» // Образование и право. – 2021. – № 5. – С. 362–367. – DOI 10.24412/2076-1503-2021-5-362-367.
 2. **Гончарова В. А.** Топонимы как ресурс для формирования страноведческой компетенции школьников на уроках английского языка / В. А. Гончарова, К. А. Петроченко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3–2 (57). – С. 189–191.
 3. **Зарубина И. А.** Лингвистический ландшафт Лондона в произведениях британских писателей-модернистов: топонимы и эргонимы / И. А. Зарубина, А. В. Соснин // Актуальные проблемы филологии и лингводидактики: Сборник материалов Всероссийской конференции, Нижний Новгород, 25–26 мая 2020 года. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2020. – С. 43–57. – EDN XJAGZR.



Литература

4. **Ковлакас Е. Ф.** Особенности формирования топонимической картины мира: лексико-прагматический и этнокультурный аспекты: дисс. ... доктора фил. наук: 10.02.19. – Краснодар, 2009. – 373 с.
5. **Кравченко О. В.** Изучение топонимов на уроках французского языка как способ формирования лингвокультурной компетенции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 5–1 (83). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-toponimov-na-urokah-frantsuzskogo-yazyka-kak-sposob-formirovaniya-lingvokulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 18.06.2023 г.).
6. **Мурадова Л. А.** Топонимы в названиях произведений художественной литературы: проблемы перевода (на материале французского и русского языков) // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака: Сборник статей по итогам IV международной конференции, Москва, 13–15 марта 2019 года. – Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2019. – Т. 4. – С. 297–304.
7. **Пенцова М. М.** Английские компоненты в топонимии Шотландии // Филологические науки в МГИМО. Том 50 (65). – Москва: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2013. – С. 49–53.
8. **Передреева Т. В.** Лингвокультурологический потенциал немецких топонимов: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04. – Уфа, 2019. – 20 с.
9. **Санченко Е. Н.** Особенности языковой репрезентации культурно-специфической информации в англоязычном тексте // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2019. – № 1 (32). – С. 68–72.
10. **Сипейкин А. В.** Лингвокультурологический и лингвострановедческий аспекты освоения иноязычной лексики на уроках английского языка и во внеурочной деятельности / А. В. Сипейкин, Г. А. Сипейкина, Т. А. Сипейкина // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 29–36.
11. Prince Harry. Spare. – Penguin Random House, UK, 2023. – 407 p.
12. **Tort-Donada J.** Toponyms as Memory Marks // Names and Their Environment // Proceedings of the 25th International Congress of Onomastic Sciences. – Glasgow, 25–29 August 2014. – Volume 4. Theory and Methodology Socio-onomastics. Eds. Hough C., Izdebska D. University of Glasgow, 2016. – 315 p.



АРХИТЕКТОНИКА СОБЫТИЙНОЙ СРЕДЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА ШКОЛЬНИКА: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ



Аннотация

В статье проблематизируются ценностные реалии региональной научно-методической событийной среды. Позиционируются такие концепты, как Коммуникация, Лидерство, Кооперация, Сотворчество и Сотрудничество в качестве ценностных горизонтов, которые все более социально значимы для педагогического сообщества учителей иностранного языка, преподавателей вузов, учеников и их родителей (по результатам исследования, проведенного в научном городе Кольцово Новосибирской области).



Abstract

ARCHITECTONICS OF THE EVENT ENVIRONMENT A MULTICULTURAL PICTURE OF THE STUDENT'S WORLD OUTLOOK: METHODOLOGY AND TECHNOLOGY

The topics under consideration in this article help the authors to realize the dominant values of the regional scientific and methodological event environment within the educational realities. Communication, Leadership, Cooperation, and Co-creation constitute the value horizons increasingly socially significant for foreign language teaching (according to the results of the research conducted in the Novosibirsk region).



Ключевые
слова

**непрерывное иноязычное образование; безопасное
коммуникативное пространство; творчество
и сотворчество; проектная деятельность**



Keywords

**recurrent foreign language education; security
communication environment; creativity and co-creativity;
project activity**

Введение. В условиях реализации требований обновленного ФГОС оценка результатов освоения образовательных программ того или иного уровня призвана стать тем социально значимым и мотивирующим фактором, своего рода локомотивом и инструментом в системе качественного отечественного иноязычного образования, который позволит обеспечить рекуррентность процесса обеспечения актуальной обратной связи при проектировании безопасной коммуникативной среды на региональном уровне [4–8; 12–14].

В данном контексте неформальная оценка результатов научно-методического сопровождения деятельности муниципальных методических объединений учителей иностранных языков в региональной архитектонике информационно-образовательной среды взаимодействия признается наиболее

объективной и принципиально значимой с точки зрения профессионального становления педагога-мастера. И совершенно правы исследователи языкового образования в России (Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко, В.В. Сафонова, Е.Г. Тарева, И.П. Твердохлебова и другие), когда отмечают, что «гуманитарная сфера... не может оставаться неизменной и вынуждена отвечать на вызовы перемен. Однако разработанные отечественными учеными методологические основы системы обучения иностранным языкам имеют и свои константы, как, например, деятельностьная теория учения или ключевые идеи компетентностного и межкультурного подходов» [14, с. 2].

Это можно наблюдать в проектах педагогического сообщества научного городка Кольцово Новосибирской области, которое известно учителям иностранного языка на всероссийском и международном уровнях [4–6; 15; 16]. Кольцовская школа №5 — это флагман области, так как не один год системно занимается проблемой создания условий безопасного коммуникативного пространства языковых интегрированных бинарных практикумов в инженерных / педагогических классах, а также интеллектуальной среды творческого развития *TalentFest* в рамках внеучебной работы.

В сотрудничестве школы и кафедры иноязычного образования НИПКиПРО рождаются новые проекты, позволяющие в соответствии со статьей 28 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон) осуществлять текущий контроль успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в соответствии с установленными ОО формами, периодичностью и порядком. Образовательные организации обеспечивают индивидуальный учет и сохранность в архивах на бумажных и/или электронных носителях результатов освоения обучающимися образовательных программ.

Введение обновленных ФГОС НОО и ФГОС ОО, естественно, активизирует работу по обновлению и внедрению единых подходов к системе оценивания достижений обучающихся, планируемых результатов освоения программ соответствующего уровня образования. Установленная ФГОС ОО система оценки на всех уровнях образования имеет единую архитектуру, структуру и концептуальную составляющую — принципы построения и положения. И прежде всего — положение об организации системы оценки с выходом за рамки контроля знаний [2–6].

Опыт работы школы в искомом направлении — свидетельство значимости проведения системной и объективной оценки предлагаемых авторским коллективом подходов к формированию корпуса развивающих событий коммуникативной среды образовательной организации как важной составляющей интеллектуальной архитектуры научного городка Кольцово [4].

Моделирование пространства безопасной коммуникативной среды. Активное участие в проектировании безопасной коммуникативной среды в рамках дополнительных образовательных программ кафедры иноязычного образования НИПКиПРО позволяет педагогам региональных образовательных организаций знакомиться с творческими разработками сотрудников кафедры в аспекте формирования поликультурной картины мира обучающихся.

Ниже предлагаем для рассмотрения одну из возможных моделей событийного пространства региональной среды, научно-методического сопровождения в формате дополнительных образовательных программ и проектирования педагогических практик современного типа (учебных и внеучебных занятий).

Case Study №1. Событийное пространство информационно-образовательной среды. Цель искомой среды — презентация системы мероприятий в качестве

важных событий по созданию условий формирования мотивационной готовности педагога-практика к реализации интеллектуальной составляющей обучающихся в образовании в свете стратегии «Обучение творчеству через творчество». В основании среды положен основной концепт о полифонии – «полиязыковая культура» (полиязычия и поликультуры).

Табл. 1

Структура региональной информационно-образовательной среды

Система мероприятий событийной информационно-образовательной среды «Территория творчества и сотворчества»	Система условий формирования мотивационной готовности к реализации стратегии «Обучение творчеству через творчество»
1. Система дополнительных профессиональных образовательных программ (ДПОП) для педагога-лингвиста	Ориентация на постэффекты и формирование интеллектуальной траектории развития личности
2. Система стажировочных площадок в образовательных учреждениях (ОУ)	Появление новых смыслов в целях работы с ними в пространстве ОУ
3. Сетевая предметная платформа	Рефлексия своего учебного движения в пространстве событийности
4. Система муниципальных методических объединений (ММО)	Участие в стратегических и тактических сессиях
5. Система проблемных семинаров	Участие в стратегических и тактических сессиях в рамках межкультурной коммуникации
6. Система ежегодных конференций	Активное смыслообразование и взаимообмен в рамках культурного самоопределения
7. Система ежегодных конкурсов и олимпиад	Активный взаимообмен идеями и смыслами в рамках межкультурной коммуникации и культурного самоопределения
8. Система научно-методических разработок и статей	Тиражирование опыта педагогического мастерства

Case Study №2. Событийное пространство программно-методического обеспечения. Цель программно-методического обеспечения – презентация событийного пространства дополнительных профессиональных программ в целях совершенствования профессиональных умений методологического содержания и характера. Ценностные доминанты включают философские, теоретико-методологические, культурологические и психолого-педагогические аспекты формирования личности в контексте поликультур и полиязычий.

Табл. 2

Структура программно-методической поддержки учителя

Тематика и содержание программ	Показатели методологической и предметной готовности педагога
Трехмодульная программа переподготовки неспециалистов в области «Иностранный язык» «Лингвистика: теория и практика преподавания иностранных языков» и «Филология»: 1. Философские, теоретико-методологические основы. 2. Культурологические основы. 3. Психолого-педагогические основы к формированию личности в контексте поликультурности и полиязычий.	Готовность специалистов с высшим педагогическим образованием к профессиональной деятельности в сфере преподавания дисциплины «Иностранный язык». Становление концептосферы индивидуального языка педагога-лингвиста, в основании которой современные философские, теоретико-методологические, культурологические и психолого-педагогические подходы к формированию личности в контексте поликультурности и полиязычий.
Тематические трехмодульные программы повышения квалификации специалистов в области «Иностранный язык» «Вопросы совершенствования способов совместного определения путей и средств решения актуальных задач отечественного образования в свете обновленных ФГОС»: 1. Проектирование безопасного коммуникативного пространства. 2. Внедрение эффективных приемов проектирования безопасного коммуникативного пространства. 3. Моделирование коммуникативных ситуаций культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве.	Предметная готовность к реализации способов совместного определения путей и средств решения актуальных задач обновления отечественного иноязычного образования в свете обновленных ФГОС помощью культурных практик. Готовность к использованию средств эффективного освоения языков культуры, сохранения своеобразия языка, автономии и самовыражения личности обучающегося. Готовность к использованию стратегий и тактик речевой и коммуникативной культур, иными словами, овладение коммуникативно-профессиональным дискурсом.

Содержательно и структурно материалы модульных программ, их темы представляют собой ряд комплексных положений философии образования и языка как культурного феномена, культурологии и лингвокультурологии, лингвострановедения и лингводидактики, в основании которых положены принципы системности, интегративности и целостности [12; 15; 16]. Материалы включают в себя введение, научно-методические разработки информирующего и проблемного характера, ориентирующие на оригинальность и сотворчество преподавателя курсов и педагога-лингвиста, контрольные вопросы и вопросы для обсуждения, список литературы (обязательной и дополнительной), а также глоссарий.

Case study №3. Событийное пространство практических занятий. Цель событийного пространства практикумов / уроков – презентация культурных практик, основной подход которых к образовательному процессу на курсах повышения квалификации и переподготовки, а затем и в педагогической практике учителей – рефлексивный, позволяющий создать условия для последующего внедрения предложенных в модулях педагогических и конкретно-дидактических стратегий речевого и коммуникативного поведения педагога и обучающихся в реальном учебном процессе [4, с. 445].

Табл. 3
Структура
регионального
пространства
инновационных
практик

Характеристики образовательного процесса	Показатели
Создание условий для активного смыслообразования	Появление у обучающихся своих, новых смыслов, работа с ними на уроке (углубление, сопоставление, толкование, развитие и т.д.)
Построение учебной интриги на основе разницы смысловых (ролевых) позиций: организация предметного материала в диалогическом режиме	Наличие «точек удивления» как необходимого звена понимания и коммуникации
Рефлексивность целеполагания на уроке: стремление обсудить с детьми цель, этапы, задачный план деятельности, результаты	Рефлексия детьми своей задачи, своего учебного движения, событийности урока
Оригинальность предметного материала (предметный потенциал событийности)	Загадки языка, текста, составляющие продуктивное противоречие
Характер языкового материала: его связь с живыми ситуациями общения	Опора на смысловую сторону речи, текста, ситуации, связь с жизненными ситуациями, наблюдение за речью, рефлексия своей речи, ситуаций, фактов речи
Характер коммуникативного пространства	Диалог спорных версий, точек зрения, гипотез, их проверка, согласование, наличие точек расхождения и схождения смыслов
Риторический словарь урока: своя речь на уроке	Появление своих обозначений, схем, моделей, номинаций как момент фиксации понятого смысла
Наличие событийного последействия	После урока дети активно рассказывают, обсуждают, пишут, создают нечто, инициируют продуктивные действия, задаются вопросами

Культурное самоопределение педагога в безопасном образовательном пространстве. В качестве результирующего эффекта творческого сотрудничества двух образовательных учреждений – института повышения квалификации и переподготовки и Кольцовской школы №5 – ниже предлагаем два проекта в рамках создания организационно-педагогических условий культурного самоопределения личности педагога.

Проект первый. Метод Case Study как составная часть иноязычного обучения. «Case Study», или метод конкретных ситуаций, – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения

конкретных задач-ситуаций (решение кейсов). Кейс представляет собой описание вымышленной или реальной деловой, социальной ситуации или проблемы. Использование кейса на занятиях позволяет организовать уроки на английском языке, вовлечь как малые, так и большие группы учащихся в дискуссии и ролевые игры, связанные с решением проблем [1; 9; 11].

Основная цель применения методики *Case Study* заключается в том, чтобы предоставить обучающимся возможность совершенствовать умения и навыки чтения, аудирования, письма и говорения на иностранном языке; ключевым моментом работы с ситуациями является вовлечение участников в решение конкретных значимых проблем.

Использование метода *Case Study* позволяет придать процессу обучения практическую направленность, повысить познавательный интерес к изучаемым дисциплинам, способствует развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков принятия решений. Метод закрепляет и развивает полученные языковые знания, умения и навыки. Кейс проводится на заключительном этапе работы над темой. Ознакомление обучающихся с текстом кейса и последующий анализ осуществляется за несколько дней до его обсуждения и реализуется как самостоятельная работа.

Моделирование пространства *Case Study* представлено содержательно в семи взаимосвязанных фреймах:

1. **Фрейм первый.** Ознакомление с текстом кейса: введение соответствующей ключевой лексики; повторение лексики, необходимой для проведения презентации; введение ситуативно обусловленных конструкций с учетом социально-культурной специфики общения (речевые формулы ведения собрания и дискуссии, выражение своего мнения, согласия или несогласия и т.д.).
2. **Фрейм второй.** Анализ кейса — этап самостоятельной работы обучающихся.
3. **Фрейм третий.** Обсуждение кейса. Этот этап включает: изучение фактической информации; сбор дополнительной информации; подготовку дискуссии, презентации по теме кейса (презентация проекта, проблемы и т.д.). Особое место в организации дискуссии при обсуждении и анализе кейса принадлежит использованию метода генерации идей, получившего название «мозговой штурм» (*brainstorm*).
4. **Фрейм четвертый.** Определение путей решения проблемы и обоснование наилучшего решения. Этот этап является кульминационным моментом, когда обучающиеся принимают непосредственное участие в решении проблемы, обсуждая ее за столом переговоров или выступая с презентацией. Дискуссия в группе организуется на основе сообщения отдельных учащихся, которые делятся своим анализом ситуации, причем слушатели выступают, как правило, в роли оппонентов по отношению к докладчикам.
5. **Фрейм пятый.** Оценивание участников дискуссии. Проверка и оценка знаний должны проводиться согласно дидактическим принципам обучения. Предложенные критерии оценки обучающимися презентации деловой ситуации, представленной в кейсе, включают тщательный анализ; обоснованность решения проблемы; умение описывать графики; использование средств предметной наглядности (плакаты, раздаточный материал).
6. **Фрейм шестой.** Поскольку выступление обучающегося в рамках *Case Study* представляет собой подготовленное монологическое и диалогическое высказывание, то при оценке его ответа используются те же критерии, что и при оценке устного сообщения по темам, а именно: продуктивность, логичность, темп высказывания, автоматизированность, понимание сути

проблемы, правильность принятого решения. Эта форма контроля является наиболее оптимальной для оценки знаний обучающихся.

- 7. **Фрейм седьмой.** Подведение итогов – оценка выводов группы и отдельных обучающихся, презентаций, хода дискуссии и принятого решения. Работа над конкретными деловыми ситуациями носит широкий междисциплинарный характер.

Проект второй. Игровой метод обучения как трехчастная модель событийного пространства. «Игровой метод чаще всего ассоциируется с легкостью, веселым, ничего не значащим занятием. Несмотря на внешнюю легкость, игра является серьезной, важной деятельностью, отличительная характеристика которой – технологичность, позволяющая решать многие проблемы» [2, с. 28].

Игра является хорошим средством формирования лексико-грамматических и произносительных навыков, развития навыков устной речи, способствует созданию доброжелательной атмосферы на уроке; развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным, но одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивая речь.

Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что положительно сказывается на их успеваемости. Именно в игре дети усваивают общественные функции, социальные нормы поведения, всесторонне развиваясь.

Моделирование пространства *Play Study* представлено содержательно в трех взаимосвязанных фреймах:

- 1. **Фрейм первый.** Место игры в ходе урока зависит от множества факторов: уровень подготовки учащихся, степень сложности изучаемого или контролируемого иноязычного материала, а также конкретные цели, задачи и условия учебного занятия. Игры могут быть использованы на разных этапах урока: в самом начале – для «разогрева», при введении нового материала, для закрепления пройденного; в середине занятия – чтобы сделать перерыв, при прохождении сложной или простой темы; в конце урока, когда остается время.

Используя игры на уроках, нужно всегда помнить, что:

- а) Выбор формы игры должен быть педагогически и дидактически обоснован. Нужно всегда знать цели использования игры.
- б) В играх должно быть задействовано как можно больше учащихся.
- в) Игры должны соответствовать возрасту и языковым возможностям детей, т.е. быть доступными.
- г) Игры служат развитию всех видов речевой деятельности и проводятся на иностранном языке.

- 2. **Фрейм второй.** Все игры можно разделить на следующие группы:

Табл. 4
Система
языковых
и речевых игр

Группа	Цель	Примеры
Фонетические	Развитие и формирование навыков произношения и восприятия иностранной речи на слух	Подбери рифму (<i>ball-doll, mouse-house</i>) Назови слово с этим звуком Скороговорки Определи звук
Лексические	Семантизация новой лексики. Введение новых лексических единиц, повторение ранее изученных	ABC Съедобное – несъедобное Лото, Бинго Снежный ком <i>Memory Game</i>

Группа	Цель	Примеры
Орфографические	Формирование навыков правописания	Ребусы Кроссворды
Грамматические	Введение нового грамматического материала. Закрепление определенной грамматической структуры	Расскажи историю (<i>Tell the story</i>) Правда или ложь (<i>Truth or lie</i>) Порядок слов (<i>Words order</i>)
Ролевые	Формирование и развитие навыков монологической и диалогической речи	Инсценировка бытовых ситуаций (в магазине, в театре)

3. Фрейм третий. Примеры игр на уроке английского языка.

- Дети путают числительные 14 и 40, 15 и 50, забывают, как читаются даты. Тут нам на помощь приходит игра **«Thumb up! Down!»**. Палец вверх – произносим числа на английском по порядку, палец вниз – в обратном порядке (считают в парах до 50, далее – вторая пара).
- **«What's missing?»**. Раскладываем карточки с цифрами сначала по порядку, потом вразброс. Дети закрывают глаза, а учитель прячет одну из карточек. Открыв глаза, дети говорят, что пропало.
- Игра **«Снежный ком»**. Дети по цепочке повторяют предложения или слова, которые сказали ребята до них; тема может быть любой (погода, одежда, отработка местоимений и т.д.)
- **«Найди лишнее»**. Детям предлагаются ряды слов – названия одежды (например, *cow, cap, hat, dress*). Задание – определить лишнее слово, объяснить, почему.
- **«Сортировщики»**. Обучающиеся получают карточки, сортируют их по группам (например: местоимения, *many-much* и т.д.).
- **Игры с мячом**: учитель по очереди бросает учащимся мяч (или мягкую игрушку), называя неправильный глагол по-русски; учащиеся возвращают мяч, называя три формы этого глагола. Можно называть слова с определенным звуком, прилагательные, обозначающие цвет, и другое.
- **Множественное число (части тела) – Plurals. «Волшебная шляпа»**. «Надеваем» шляпу-невидимку, называя существительное (часть тела или что-то другое) в единственном числе. Ребенок называет это существительное во множественном числе.
- **Игровые физкультминутки на уроках английского языка**. Сохранение и укрепление здоровья детей на уроке невозможно без применения современных здоровьесберегающих технологий. Этому способствуют физкультминутки в игровой форме. Они предупреждают утомляемость детей и являются необходимым моментом на уроках иностранного языка. Учитель (или кто-либо из детей) произносит: *«Let's fly, fly, fly. Nose»*. Ребята изображают летающих птиц. Услышав слово *«nose»*, они дотрагиваются до носа. Тот, кто допустил ошибку, не понял слово на слух, выбывает из игры.

Отметим, что использование различных игровых приемов и ситуаций на уроках способствует формированию дружного коллектива в классе, приучает работать в команде, воспитывают ответственность и взаимопомощь, так как в игре обучающиеся должны быть одной командой, помогать и поддерживать друг друга. Как свидетельствует практика, использование игровых приемов на уроке иностранного языка снимает нервное напряжение у школьников, делает процесс обучения занимательным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала, значительно повышает качество подачи материала и эффективность его усвоения, а следовательно, и позитивную мотивацию к изучению иностранного языка со стороны учащихся.

Заключение. В предложенной кооперации и коммуникации учителя–практика и педагога–наставника центров повышения квалификации и переподготовки не один год наблюдаются и изучаются опознавательные знаки реализации интеллектуальной компоненты педагогической деятельности – обучение творчеству через творчество. Когда учитель, наряду с подготовкой к уроку и его проведением, осознает и осмысляет свой путь в рамках рефлексивной деятельности (готовит материал для тиражирования через написание статей и предъявление разработки урока, цель которой – в эффективности метода или методического приема на уроке иностранного языка), это помогает снимать нервное напряжение у школьников, делает процесс обучения интересным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала, за счет чего значительно повышается качество подачи материала и эффективность его усвоения, а следовательно, и позитивная мотивация к изучению иностранного языка со стороны учащихся. Данная сентенция вполне коррелирует с утверждением профессора Е.Г. Таревой о том, что «необходимы специальным образом спроектированные программы, обеспечивающие развитие методического сознания преподавателей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в расширении своих профессиональных представлений» [13, с. 13].



Литература

1. Арканова Т. А., Трофимова Ю. В. Учимся анализировать кейсы на английском языке: учебно-методическое пособие. – НГУ. Новосибирск, 2021. – С. 3–88.
2. Бабенко Т. А. Технологии игрового обучения // Вестник научных конференций. – 2016. – № 6–1 (10). – С. 28–29.
3. Болотина О. Н. Использование игровых технологий на уроках английского языка. – URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2015/09/using-games/> (дата обращения: 29.06.2023 г.).
4. Буланкина Н. Е., Максимова Н. В. Коммуникативная культура педагога в аспекте современных образовательных ценностей // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – Т. 13. – № 3 (44). – С. 442–451.
5. Буланкина Н. Е. Ценностные ориентиры иноязычного образования молодежи в эпоху постмодернизма // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник научных трудов VI Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 86-летию Курского государственного медицинского университета. – Курск, 2021. – С. 259–264.
6. Буланкина Н. Е. Ориентация на непрерывность и готовность к образованию в свете принципов управления системами на основе качества: по страницам методики Е. Н. Солововой // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой. – Обнинск, 2022. – С. 33–40.
7. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранному языку // Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – Начальная школа: Методич. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
8. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Урок иностранного языка и интерес учащихся как показатель его результативности // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 2–10.
9. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. – М.: Академ-проект; Мир, 2006. – 320 с.
10. Латышева И. Р. Учись, играя. Использование игровых технологий на уроках английского языка в начальной школе // Английский язык. – 2012. – № 8. – С. 5.
11. Михайлова Е. И. Кейс и кейс метод: общие понятия // Маркетинг. – 1999. № 1. – С. 109–117.
12. Сафонова В. В. О некоторых проблемах обеспечения качества педагогического образования в России в общеевропейском контексте // Качественное образование: проблемы и перспективы. – М.: МГПУ, 2016. – С. 277–288.

13. **Тарева Е. Г.** Методическое сознание преподавателя иностранного языка: подходы к толкованию феномена // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 5. – С. 5–13.
14. **Твердохлебова И. П.** Актуальные вопросы межкультурной подготовки учителя иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 5. – С. 2–4.
15. **Bulankina N. E.** Specifics of cultural self-determination of a foreign language teacher in the conditions of continuous professional education // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2020. – № 1 (49). – С. 16–22.
16. **Nikitenko Z. N., Bulankina N. E.** Pre-school and primary foreign language education: value dominants and continuity // Сибирский учитель. – 2022. – № 1 (140). – С. 10–16.

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор филос. наук, канд. пед. наук, зав. кафедрой иноязычного образования Новосибирского ИПК работников образования (НИПКиПРО).

E-mail: nebn@yandex.ru

Арканова Татьяна Анатольевна, доцент кафедры английского языка НГУ; учитель английского языка школы № 5 р.п. Кольцово.

E-mail: taarkanova@gmail.com

Змитрович Наталья Ивановна, учитель английского языка школы № 5 р.п. Кольцово.

E-mail: zmitrovich28@mail.ru



**Сведения
об авторах**

ВИДЕОБЛОГИНГ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ



Аннотация

Статья посвящена описанию основных характеристик эффективного видеоблога как средства обучения иностранному языку. Авторами рассматриваются основные функциональные характеристики видеоблогов, выделяются критерии оценки их юзабилити, а также предлагаются варианты речевой деятельности на уроке, посвященном изучению материала на основе видеоблога. Проведенный анализ позволяет прийти к выводу о том, что видеоблог как интернет-жанр обладает прагматическими, структурными и лингвистическими особенностями, на основе которых производится оценка эффективности видеоблогов. По мнению авторов, видеоблог может служить эффективным средством обучения иностранному языку в школе при условии грамотного отбора и составления заданий для преддемонстрационного, демонстрационного и последедемонастрационного этапов урока.



Abstract

VIDEOBLOGGING AS A MEANS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article is devoted to the description of the main characteristics of an effective video blog as a means of teaching a foreign language. The authors consider the main functional characteristics of video blogs, identify the criteria of their usability, and suggest the options for speech activity in a lesson devoted to the material based on a video blog. The analysis made it possible to conclude that a video blog as an internet genre has pragmatic, structural and linguistic features, which measure its effectiveness. To the authors of the article a video blog is an effective means of teaching a foreign language at school on condition of competent selection and preparation of tasks for the before-watching, while-watching and after-watching stages of the lesson.



Ключевые слова

электронный текст, интернет-жанр, видеоблогинг, видеоблог, юзабилити



Keywords

electronic text, Internet genre, video blogging, video blog, usability

Видеоконтент, интегрированный как элемент традиционных курсов обучения иностранным языкам, стал важной частью как школьного, так и высшего образования. События последних лет изменили доминирующее направление модификации учебного процесса. Это, по мнению специалистов, «примирение» с интернетом (роль которого до последнего времени неоднозначно оценивалась дидактиками) и встраивание учебной деятельности в виртуальную образовательную среду» [5, с. 29]. В настоящее время видеоблог часто используется в качестве

главного поставщика информации как на офлайн-, так и на онлайн-занятиях. Опрос, проведенный в 2022 году *Pew Research Center*, показал, что «наиболее востребованным форматом получения и обмена информации остается видеоблогинг, широко представленный на видеохостинге *YouTube*» [1, с. 62].

Современные технологии могут усовершенствовать процесс обучения и стать высокоэффективным средством в обучении иностранным языкам, однако сами по себе используемые медиаресурсы не дадут желаемого результата: учащиеся нередко игнорируют значительные части предоставляемых видео, а сами видео не вносят значительного вклада в процесс изучения учениками предмета и темы [7, с. 1]. Авторы данной статьи считают, что необходимо определить и в дальнейшем учитывать принципы отбора и разработки преподавателями видеороликов, которые будут эффективны на пути к достижению желаемых результатов.

В настоящем исследовании поставленная цель будет достигнута путем решения следующих задач: 1) определить понятие видеоблога и видеоролика как его составляющего; 2) рассмотреть возможные критерии для создания эффективных видео; 3) описать способы интеграции видеороликов в процесс обучения иностранным языкам в школе.

Прежде всего стоит отметить, что видеоблог существует в парадигме понимания интернет-жанра. Сам интернет-жанр можно обозначить как «жанровое макрообразование, которое сопровождает социально-коммуникативные ситуации в сети Интернет и объединяет в своем составе несколько жанров» [2, с. 123]. Существуют следующие жанрообразующие признаки: коммуникативная цель, непосредственно тематический признак, модель адресата и автора, языковое воплощение жанра, сфера общения, режим синхронного / асинхронного времени, форма близости к письменному и устному тексту, композиция, диалог или полилог. Таким образом, при описании видеоблога, понимая его многомодальную природу, необходимо ориентироваться на включение данных характеристик в определение.

Если рассматривать понятие «блог», то его можно определить как «гипертекст, который не предполагает линейного прочтения, он характеризуется нелинейной структурой, открытостью, ветвистостью, обладает множеством входов, выходов, вариантов прочтения, является относительно бесконечным объемным произведением» [3, с. 235]. Так, видеоблог будет отличаться от блога заменой преобладающего текстового контента на видеоконтент. Сам видеоблог представлен на видеохостингах посредством публикации авторами своих видеороликов разной направленности: это могут быть обзор новостей, интервью, гайд, политический видеоблог, опрос, тревел-блог, лайфхаки, бьюти-блог, образовательный блог, мотивирующий блог, пранки, лайфстайл-блог, шоу, ответы, скетчи, теории, игровой видеоблог («летсплей» и обзор), обзор вирусных видео, обзор кино, технический обзор, музыкальное видео, социальный эксперимент и т.п. С точки зрения использования видео в обучении видеоролик, независимо от жанра, может как иметь образовательный потенциал и быть усвоенным учащимися, так и не обладать «юзабельностью», не быть высокоэффективным в процессе обучения.

Так, удобство использования является одним из показателей эффективности видеоблогов. Термин «юзабилити» (*usability*) широко применим среди программистов и дизайнеров цифровой среды для обозначения пригодности цифрового продукта к использованию. А. А. Ионина предлагает использовать этот термин в электронном дискурсе для определения «показателя эффективности и удобства использования всех элементов текста» [4, с. 144].

Главные принципы организации текста в видео — лаконичность и простота с точки зрения эффективности, обучаемости, запоминаемости, количества ошибок пользователей и их удовлетворенности ресурсом. Предполагается, что в качестве критериев для проверки видео на удобство использования следует брать в расчет: 1) наличие сопутствующего текста (в виде субтитров); 2) возможность ориентироваться по ключевым моментам; 3) наличие активных гиперссылок.

Не менее важным структурным показателем эффективности видеоблога является продолжительность видеоролика. Ученый Д. Брейм в своем исследовании по принципам максимизации эффективности образовательных видеороликов говорит о необходимости учитывать такую особенность человеческого мозга, как когнитивная нагрузка, связанную со сложностью изучаемого предмета, подачей материала, выбором стратегий обучения для достижения поставленных целей. Он отмечает, что для возможности «сегментирования» и «смещения» различных типов каналов получения информации необходимо использовать короткие видео (не больше 6 минут) [7, с. 3]. Однако в случае применения видеоблогов в обучении иностранному языку такая продолжительность — не регламентированная цифра. Проведенное в апреле 2023 года анкетирование учащихся 5–6 классов ГБОУ «Школы №1883 “Бутово”» (18 респондентов) с целью выявления наиболее важных показателей при оценке видеоблогов показало, что более половины учащихся не ориентируются на длину видео (55,6%), если оно несет в себе образовательные цели. Оставшиеся опрошенные (5,26%) предпочитают видео короче 3 минут либо не ориентируются на продолжительность ролика совсем, отмечая в качестве важнейшего критерия понимание проблемы и особенности самой тематики видеоблога.

Помимо важности структурных параметров, исследования в области лингвистики, межкультурной коммуникации и преподавания доказывают, что важно учитывать прагматические показатели. В работе О.Н. Паршиной описаны примеры возможных коммуникативных стратегий и тактик, которые могут быть использованы в речи видеоблогера с целью обеспечить эффективное усвоение слушателем информации. Например:

- 1) **Стратегия самопрезентации** для установления контакта со зрителями и формирования доверия.
Данная стратегия предполагает подчеркивание блогером общности взглядов, что достигается тактикой солидаризации и отождествления.
- 2) **Стратегия удержания** для определения эмоционального настроя адресата и дальнейшее воздействие на него через подачу информации.
- 3) **Стратегия аргументации** с целью убеждения аудитории с приведением релевантных аргументов.

Если автор считает определенную позицию ошибочной, то с целью убедить в этом адресата он может прибегнуть к тактике «указания на перспективу». Данная тактика выражается в форме повелительного наклонения глаголов [6, с. 201]. Направленность видеоролика на аудиторию, а также грамотный подход к выбору аудиовизуальных эффектов и дизайна также обеспечивают эффективность и доступность видео, выбранного для обучения. Videоблог, характеризующийся наличием актуальной для учащихся темы, логичной и последовательной аргументационной структурой, а также прямым обращением автора к слушателям, может считаться направленным на целевую аудиторию. Примером удачного сочетания всех требований к видеоролику можно считать «*Do NOT say the D in these 105 common words*», который размещен на канале *Rachel's English* [8].

Поскольку видеоблог представляет собой *электронный текст*, он должен обладать определенными лингвистическими характеристиками, способствующими

пониманию преподаваемой информации. Влогер ведет диалог со слушателями, следовательно, данная речь присуща разговорному дискурсу с характерными для него сокращениями, неосложненным синтаксисом, отсутствием специфических терминов и т.д. Не менее важно для автора видеоблога придерживаться неформального стиля общения с целью вовлечь аудиторию в обсуждение и «сблизиться» с ней посредством использования личных местоимений при обращении к зрителям.

Обозначив специфику видеоблога как интернет-жанра и параметры определения видеоролика как эффективного, необходимо рассмотреть существование видеоблога в образовательной среде, в частности — на уроках обучения иностранному языку. Влог может быть использован и на уроках формирования и совершенствования фонетических навыков, например, если в видеоролике представлена речь представителей разных вариантов английского языка или же диалектов внутри данных вариантов. Помимо этого, на уроке можно включить отдельные фрагменты видеоролика, где отражены изучаемые учащимися лексические и грамматические единицы: как на этапе формирования, так и совершенствования данных навыков. В силу многоканальности видеоролика, в котором задействованы одновременно несколько каналов получения и обработки информации, во время просмотра развиваются умения аудирования (непосредственно прослушивание записи) и различных видов чтения (при помощи сопутствующего текста в виде субтитров). Более того: умения монологической и диалогической речи развиваются посредством преддемонстрационных, демонстрационных и последедемонастрационных заданий. Примеры таких заданий представлены в таблице 1.

Табл. 1
Методические рекомендации по работе с видеоблогами на уроке иностранного языка

Этап	Название задания	Методические рекомендации
Преддемонстрационный (<i>Before-watching</i>)	1. Порядок событий 2. Ключевые слова/цифры	1. При помощи скриншотов ключевых моментов из видеоролика учащиеся расставляют события в правильной последовательности, предугадывая сюжет ролика 2. На доске вывешиваются ключевые слова или цифры из видеоролика, учащимся озвучивается название видео. В формате групповой работы ученики обсуждают идею видео
Демонстрационный (<i>While-watching</i>)	1. Изменение нарратива видео 2. Поиск синонимов	1. В данном задании возможно показать учащимся завязку и развязку видео и дать задание предположить, что происходило в основной части видеоролика. Можно остановить видео перед развязкой и дать учащимся возможность обсудить в группах возможный исход 2. На доске выводятся слова или фразы из видео, которые учащиеся находят во время просмотра и подбирают к ним синонимы
Последемонстрационный (<i>After-watching</i>)	1. Пересказ 2. Дебаты	1. По ключевым моментам видеоролика составить краткий пересказ просмотренного 2. В мини-группах учащиеся обсуждают затронутые в ролике темы/проблемы и участвуют в дебатах (за/против, плюсы/минусы и т.д.)

Безусловно, задания должны опираться на тип и жанр анализируемого: одни видеоблоги могут быть образовательными и выполненными в формате лекции или анимационного фильма, другие — представлять собой влог в жанре тревел-блога и т.д. Важно отметить, что уроки на основе видеоблогов можно включать как на этапе повторения материала, так и на занятиях с введением новой темы.

По результатам данного исследования можно сделать вывод о многогранности видеоблогинга как интернет-жанра с точки зрения развития электронного текста и о возможности рассмотрения видеоблога как инструмента в построении уроков

иностранного языка. Прежде всего важно наличие и соответствие прагматических, структурных и лингвистических параметров, которые следует учитывать при выборе видеоблога в качестве средства обучения языку на уроках. Так, определенные коммуникативные стратегии и тактики, оптимальная длина, соответствующая целям обучения, направленность на аудиторию, соблюдение правил юзабилити, грамотная речь, оформленная в неформальном разговорном стиле, способствуют повышению эффективности того или иного видео. Стоит также отметить универсальность использования видеоблога на уроках иностранного языка с точки зрения возможности расширять словарный запас учащихся, развивать фонетический слух, совершенствования умений аудирования, чтения и говорения. Таким образом, грамотно отобранные видеоролики, а также поэтапные задания на развитие речевых умений учащихся на их основе способствуют повышению мотивации к изучению языка и позволяют сделать такой урок полезным и актуальным наряду с традиционными форматами работы с УМК.



Литература

1. **Бессонова М. Е.** Особенности и сущностные характеристики новостного англоязычного электронного дискурса // Научный старт-2022: Сборник статей магистрантов и аспирантов / Редколлегия: Л. Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2022. – С. 298–303.
2. **Горошко Е. И.** К построению типологии жанров социальных медиа / Е. И. Горошко, Т. Л. Полякова // Жанры речи. – 2015. – № 2. – С. 119–127.
3. **Евсюкова Т. В.** Основные подходы к определению понятий «блог» и «блогосфера» в лингвистике / Т. В. Евсюкова, Т. М. Гермашева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 11–2. – С. 234–239.
4. **Ионина А. А.** Usability как ключевой параметр электронного текста // Сегодня и всегда: актуальные проблемы литературоведения, лингвистики и лингводидактики: Сборник научных трудов по литературоведению, лингвистике, лингводидактике, посвященный юбилею доктора филологических наук, профессора, заведующего кафедрой английской филологии ИИЯ МГПУ Ксении Михайловны Барановой. – М: Общество с ограниченной ответственностью «Языки народов мира», 2023. – С. 142–149.
5. **Колесников А. А.** Smart-учебник по иностранному языку: попытка обоснования в контексте вызовов современности // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 29–38.
6. **Паршина О. Н.** Российская политическая речь: теория и практика. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 232 с.
7. **Brame J.** Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content // CBE – Life Sciences Education. – 2016. – Vol. 15. – № 4. – P. 1–6.
8. Rachel's English. – URL: <https://www.youtube.com/@rachelsenglish> (дата обращения 11.07.2023 г.).



Сведения об авторах

Ионина Анна Альбертовна, канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: IoninaAA@mgpu.ru

Бессонова Мария Евгеньевна, магистр, учитель английского языка ГБОУ «Школа № 1883 «Бутово»».

E-mail: mebessonova17@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ-ВИКТОРИНЫ JEOPARDY НА ОСНОВЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРА JEOPARDYLABS НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Аннотация

В статье описаны возможности использования игровой технологии JeopardyLabs на уроках английского языка. Рассмотрены преимущества и недостатки игры-викторины Jeopardy, способствующие повышению мотивации учащихся. Приводится опыт использования игры в учебном процессе в США.



Abstract

POSSIBILITIES OF THE JEOPARDY QUIZ GAME BASED ON THE LEARNING GAME TECHNOLOGY JEOPARDYLABS (ONLINE CONSTRUCTOR) IN ENGLISH CLASSES AND IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article describes the possibilities of using the JeopardyLabs gaming technology in English lessons. The advantages and disadvantages of the Jeopardy quiz game, which increase the motivation of students, are considered. The experience of using the game in the educational process in the United States is given.



Ключевые слова

игра, обучение на основе игры, геймификация, JeopardyLabs, «Своя игра»



Keywords

game, game-based learning, gamification, JeopardyLabs

В последнее время одним из важных вопросов педагогики стало применение геймификации в образовании. Геймификация (игрофикация) – это обучение с элементами игры. Перечень игр, которые могут быть использованы с этой целью, претерпел значительные изменения: если сравнить то, что было возможно еще пятнадцать лет назад, и то, что может пополнить арсенал преподавателя сейчас, заметна колоссальная разница: помимо традиционных, широко распространены онлайн-игры, в том числе с использованием искусственного интеллекта. Однако игра по-прежнему остается эффективным инструментом и помощником в изучении иностранных языков, в частности – английского. Благодаря онлайн-ресурсам в сети интернет появилось множество различных обучающих игр, игровых технологий, которые можно применять не только во внеурочной деятельности,

но также инкорпорировать в учебный процесс, делая его более привлекательным, запоминающимся и мотивирующим для обучающихся.

Термин «геймификация» был введен в лингводидактику в 2011 г. коллективом ученых из университетов Канады и Великобритании [3]. В отечественной педагогике сущность и педагогическое значение игры в процессе обучения были изучены такими учеными, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин. Среди иностранных ученых, которые изучают обучение на основе игры (*game-based learning*), можно выделить имена J. deHaan [10], J. Reinhardt [8], J. Sykes [8], J. York [10].

Безусловным преимуществом геймификации является повышение мотивации обучающихся и улучшение качества усвоения материала при сохранении образовательных форм и наполнении их новым содержанием в соответствии со спецификой изучаемого предмета [1].

В данной статье будут рассмотрены возможности игры-викторины на основе обучающей игровой технологии онлайн-конструктора *JeopardyLabs* на уроках английского языка и во внеурочной деятельности.

Сначала обратимся к истокам создания игры-викторины *Jeopardy*, на основе которой был разработан онлайн-конструктор. Игра *Jeopardy*, придуманная Мервином Гриффином, была представлена в 1964 г. в США как телевизионное шоу [4]. В российском пространстве средств массовой информации она известна как «Своя игра». *Jeopardy* (амер. ['dʒepərɪ], брит. ['dʒepədɪ]) в переводе на русский язык означает «опасность», «риск», «угроза». Суть игры заключается в том, что три участника, занявшие места за игровыми столами, отвечают на вопросы из разных областей знаний. Четвертый – ведущий – зачитывает задания и следит за ходом игры. Универсальность *Jeopardy* заключается в том, что темы довольно разнообразны: древняя история, современность, наука, искусство, поп-культура, классическая литература, языки и т.д. Названия категорий вопросов часто основаны на игре слов, в их роли могут выступать цитаты из различных произведений, пословицы и поговорки. В начале каждого раунда ведущий знакомит участников с темами вопросов. За правильные ответы игрок зарабатывает очки, за неправильные – теряет их. Тот, кто по итогам последнего раунда наберет больше очков, станет победителем игры.

Далее рассмотрим термин «онлайн-конструктор». Это «программно-реализованная сложная система для создания веб-страниц без знания языков программирования» [2]. Таким образом, *JeopardyLabs* – это и готовая игровая технология, и онлайн-конструктор викторин. *JeopardyLabs* – бесплатный проект, который предоставляет пользователям невероятное количество игр-викторин практически на любую тему. Однако для создания кастомизированных (индивидуальных) викторин потребуется регистрация.

Применение данной игровой технологии открывает перед преподавателем широкие возможности, при этом важно правильно выбрать категорию или создать собственную. Рассмотрим, какие категории уже представлены в рамках сервиса *JeopardyLabs*. Прежде всего нас будут интересовать темы, которые можно применить на уроках английского языка. Если в строке поиска ввести запрос *English*, сайт выдает 10000 игр, которые ранжируются по уровням и темам. Многие из них содержат изображения и страноведческую информацию, что делает игру привлекательной

не только для изучения и углубления языковых навыков, но и расширяет знания о странах изучаемого языка. Для занятий во внеурочное время сайт содержит богатый спектр вариантов вопросов на любую тему. Следовательно, проведение такой игры можно приурочить к любому празднику, важной дате в культуре изучаемой страны.

Перечислим сильные стороны игровой технологии онлайн-викторины. Главным достоинством является то, что в арсенале *JeopardyLabs* содержится множество готовых тематических викторин. Это намного упрощает работу с сайтом, делает ее доступной и универсальной, поскольку подобные викторины можно проводить при изучении любой темы. Следующее сильное место /преимущество конструктора *JeopardyLabs* заключается в том, что одновременно могут играть все участники класса (с возможностью создания до 12 команд!). Более того, сервис автоматически ведет подсчет баллов, и преподаватель может отслеживать результаты нескольких команд одновременно, что делает использование *JeopardyLabs* удобным для учителя и интересным для обучающихся.

Один из важнейших моментов игры – необходимость дать развернутый ответ на каждый вопрос. Ведущий имеет возможность вывести ответ на экран, нажав лишь одну клавишу на клавиатуре, и зачитать его вслух. Таким образом тренируются навыки чтения и произношения. Игра достаточно динамична, не требует от участников подробных ответов: в большинстве случаев они односложные, состоят из одного-двух слов. Таким образом, учащиеся не тратят время на поиск формулировки ответа. С помощью расширенной версии (для доступа к которой требуется регистрация) учитель может наполнять вносить в шаблон игры вопросы по пройденному материалу, чтобы осуществлять контроль знаний учащихся в игровой форме.

Из недостатков игры *Jeopardy* хотим указать на следующие. Поскольку данная технология создана в США, она изначально ориентирована на носителей языка; в связи с этим некоторые темы будут слишком сложными для изучающих английский язык ввиду определенных терминов и реалий, связанных с конкретными страной и культурой. Поэтому учителям следует тщательно отбирать темы для игры, учитывая уровень подготовленности, знания лексики, терминологии, реалий страны. Также следует учитывать продолжительность игры: в каждом раунде разное количество вопросов, следовательно, нужно понимать, сколько времени планировать на такую игру с учетом временных рамок урока.

В рамках внеурочной деятельности *Jeopardy* можно провести как тематическое мероприятие на желаемую тему. Игра, направленная на минимизацию проблем языкового барьера, послужит отличным примером популяризации изучения иностранного языка.

Интересен опыт использования подобных игр в учебном процессе в школах США. В своей статье [5] Стивен Гаро и Руф Гуо из Государственного колледжа Буффало (США) исследовали преимущества использования игр в рамках различных учебных программ, включавших как изучение сложного теоретического материала, так и приобретение практических навыков, а также проанализировали игры с точки зрения теории множественного интеллекта (*multiple intelligences*) Говарда Гарднера [6]. Авторы пришли к выводу, что «мультимедийные игры, такие как настольные

или компьютерные версии популярных телевизионных игровых шоу, в т. ч. *Jeopardy*, могут помочь одновременно обращаться как к лингвистическому, так и к пространственному интеллекту, используя элементы экрана из различных носителей, включая текст, графику, фотографии, анимацию, аудио и видео. Следовательно, этот тип игры может помочь обогатить знания и навыки учащихся в области мультимедийной грамотности» [5].

Игра-викторина *Jeopardy* также может служить в качестве одного из инструментов проведения экзамена. Так, Ли Ревери из университета Хьюстона использовала игру в качестве финального оценивания успешности результатов деятельности подростков и заметила, что учащиеся из той команды, где использовали игру *Jeopardy*, показали результаты лучше, чем те, которые не играли в классе. Одним из достоинств игры она называет «мгновенную и целенаправленную обратную связь» при ответе на экзаменационные вопросы, которую получают как студенты, так и учителя. В заключение Ли Ревери еще раз подтверждает, что командный экзамен *Jeopardy* может помочь улучшить качество оценивания в классе за счет интерактивной обратной связи между учащимися и преподавателями, а также повысить успеваемость учащихся. В дальнейшем учащиеся, использовавшие *Jeopardy*, продемонстрировали более высокие результаты на экзаменах, чем учащиеся в классе, не участвовавшие в проекте [7].

Профессор Марк Симкин из университета Невады также использовал технологию *JeopardyLabs* на занятиях со студентами. Он описывает свой опыт следующим образом: «Один из способов измерить эффективность обучения – оценить восприятие игры учащимися. Опрос в классе, организованный для этой цели, показал, что большинство студентов чувствовали, что (1) они узнали или укрепили свои знания по предметам, (2) понравилось несколько моментов в игре, и (3) были бы заинтересованы в игре Jeopardy на своих последующих занятиях» [9].

В заключение хотелось бы отметить, что *JeopardyLabs* может стать надежным инструментом в арсенале учителя и отличным дополнительным ресурсом для работы с учащимися как в классе, так и во внеурочной деятельности.



Литература

1. Муратова Л. В., Муратова А. С. Геймификация: лучший результат с меньшими затратами // The Unity of science: international scientific periodical journal. – 2015. – № 4. – С. 40–43.
2. Конструктор сайтов // Википедия. [2023]. Дата обновления: 30.06.2023. URL: <https://ru.wikipedia.org/?curid=5589367&oldid=131366233> (дата обращения: 30.06.2023).
3. Deterding S., Khaled R., Nacke L., Dixon D. Gamification: Toward a Definition // CHI. – 2011. – P. 1–4.
4. Jeopardy // Википедия. Свободная энциклопедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Jeopardy> (дата обращения: 09.05.2023 г.).
5. Gareau S., Guo R. (2009) 'All Work and No Play' Reconsidered: The Use of Games to Promote Motivation and Engagement in Instruction. // International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. – 2009. – Vol. 3. – № 1. – Article 12. – <https://doi.org/10.20429/ijstol.2009.030112> (дата обращения: 09.05.2023 г.).
6. Gardner, H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York, Basic Books.
7. Revere L. (2004). Classroom Jeopardy: A Winning Approach for Improving Student Assessment, Performance, and Satisfaction. Decision Line, 35 (3), p. 3–6.

8. **Reinhardt, J. & Sykes, J.** (2012). Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: game-enhanced and game-based research and practice In H. Reinders (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching*, 32–49. Palgrave Macmillan.
9. **Simkin M. G.** Playing jeopardy in the classroom. // An empirical study. *Journal of Information Systems Education*. –2013. – № 24. – P. 203–210.
10. **York, J., & deHaan, J. W.** (2018). A Constructivist Approach to Game-Based Language Learning. *International Journal of Game-Based Learning*, 8 (1), 19–40. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018010102>

Федорова Саргылана Васильевна, канд. пед. наук, учитель английского языка Международной школы с углубленным изучением английского языка «Интеграция XXI век».
E-mail: lannafedorova@gmail.com



**Сведения
об авторе**

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «МОСКВА – ЛОНДОН: ПЕРЕКРЕСТОК КУЛЬТУР»: ЦЕЛЬ, СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ



Аннотация

Статья посвящена рассмотрению формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся старшей школы (филологического класса) в ходе элективного курса, во время изучения которого обучающиеся смогут получить новые знания, связанные с культурой и историей своего города (на примере г. Москвы), а также сопоставить их с культурой и историей страны изучаемого языка.



Abstract

FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS DURING THE ELECTIVE COURSE 'MOSCOW AND LONDON – THE CROSSROADS OF CULTURES': OBJECTIVE, CONTENT AND TEACHING TECHNOLOGY

The article is devoted to the formation of cross-cultural communicative competence among secondary school students with the help of elective course. In this elective course students will have an opportunity to get new knowledge connected with culture and history of their native city (Moscow) and compare it with target culture and history.



Ключевые слова

межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, старшая школа, филологический класс, элективный курс



Keywords

cross-cultural communicative competence, cross-cultural communication, elective course, philological class, secondary school

Английский является одним из самых распространенных языков, на котором говорят и который изучают в большинстве стран мира. Россия всегда была одной из наиболее посещаемых стран. Туристы из разных уголков мира продолжают приезжать в Москву и другие города, и общение с ними чаще всего происходит на английском языке.

Современные школьники осознают необходимость овладения английским, и те из них, кто планирует связать свою карьеру с иностранными языками, выбирают обучение в филологическом классе (гуманитарный профиль). Как отмечает

И.П. Твердохлебова, «студент является центральным субъектом, а все цели, задачи, средства и методы обучения подчинены его конкретным потребностям в овладении иностранным языком» [5, с. 77]. Также следует помнить и том, что для успешного участия в межкультурной коммуникации необходимо не только владеть английским языком на высоком уровне, но и уметь рассказать о своей культуре и сопоставить ее с культурой изучаемого языка.

По мнению О.О. Корзун, «сегодня общение между представителями разных культур рассматривается как межкультурное, следовательно, необходим качественно новый подход и переосмысление целей и содержания обучения английскому языку учащихся филологического класса» [2, с. 140]. Подготовка учащихся к межкультурному общению на современном уровне требует пересмотра целей обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе; особенно это касается школ, в которых иностранный язык изучается на углубленном уровне.

Необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции (далее — МКК) прослеживается как в нормативных документах, так и в работах современных ученых. В частности, Н.В. Языкова отмечает, что «в условиях межкультурного общения в силу отсутствия единой системы культурных значений у представителей различных культур взаимопонимание значительно затруднено» [6, с. 96].

На уроках английского языка в старших классах школы не всегда есть возможность уделять внимание формированию МКК. Большая часть урока посвящена подготовке к ЕГЭ — выполнению шаблонных заданий. В этой связи нам видится возможность организации работы по формированию МКК школьников в условиях элективного курса, который является обязательной частью профильного обучения. Как отмечают О.Г. Поляков и А.С. Белоусов, элективные курсы «позволяют углубить профилизацию, помогают усвоить основы конкретной области знания и приобрести опыт в соответствующих ей видах деятельности» [3, с. 65]. Россия и Великобритания имеют давнюю историю сотрудничества, и «следы» сотрудничества стран могут встречаться во время прогулок по Москве. Поэтому в качестве элективного предлагаем курс под названием «Москва — Лондон: перекресток культур».

Целью данного курса является формирование межкультурной коммуникативной компетенции школьников посредством ознакомления с местами г. Москвы, которые связаны с историей культурных и дипломатических отношений между Россией и Великобританией. Для реализации сформулированной цели мы поставили следующие задачи:

- Ознакомить учащихся с местами г. Москвы, которые имеют исторические культурные и/или дипломатические связи с Великобританией.
- Способствовать расширению словарного запаса учащихся по темам «Архитектура», «Литература» и «Кинематограф» (всего школьники узнают 51 лексическую единицу).
- Способствовать расширению межкультурных знаний школьников за счет ознакомления с историей мест Москвы, которые связаны с Великобританией.
- Научить учащихся составлять программу экскурсии по предложенным местам г. Москвы.

Предлагаемый курс ориентирован на учащихся 10 и 11 классов филологического профиля и направлен на формирование высокого уровня МКК у школьников. Обучающимся будет предоставлена возможность путем ознакомления с местами Москвы получить межкультурные знания о том, как складывались взаимоотношения между Россией и Великобританией, как они повлияли на всемирную историю и каким образом отражены в памятниках города Москвы. Необходимо отметить, что мест, которые исторически и/или культурно связаны с Великобританией,

- в Москве достаточно много. Среди них можно назвать следующие:
- Английское подворье (Старый Английский двор).
 - Памятник Шерлоку Холмсу и доктору Ватсону около посольства Великобритании.
 - Особняк Харитоненко.
 - Англиканская церковь Святого Андрея.

Выбор данных мест обусловлен тем, что они имеют историческую и/или культурную связь с Великобританией. Так, Старый Английский двор играет важную историческую роль в отношениях между двумя странами. В XVI веке здание, в котором сейчас находится музей, рассказывающий о торговых отношениях между Англией и Россией, принадлежало английским торговцам, в нем располагалась торговая Московская компания. В открытии музея принимали участие Елизавета II и принц Филипп. Памятник Шерлоку Холмсу и доктору Ватсону – свидетельство культурного взаимодействия рассматриваемых стран: эти персонажи являются одними из самых знаменитых героев английской литературы. Особняк Харитоненко представляет собой особый интерес, поскольку в этом здании долгое время располагалось английское посольство, а в настоящий момент размещается резиденция английского посла; именно в данном здании останавливалась Королева Елизавета II с супругом принцем Филиппом и принцесса Уэльская Диана. Архитектура англиканской церкви святого Андрея является ярким примером викторианского стиля, здание стилизовано под английскую готику. Это место может быть интересно для школьников и с лингвистической точки зрения: в церкви проводятся службы на английском языке.

Табл. 1
Места Москвы
и материалы
для работы в ходе
элективного курса

К содержанию обучения в элективном курсе мы относим те знания, умения и навыки, которые будут сформированы при работе с текстовыми и видеоматериалами, содержащими информацию о предложенных местах (см. табл. 1).

Название места	Материал для работы (текст/видео)
Английское подворье (Старый Английский двор)	Фрагмент статьи « <i>Mysteries of the Old English Court: Exploring medieval Moscow</i> » ¹
Памятник Шерлоку Холмсу и доктору Ватсону возле посольства Великобритании	Текст статьи « <i>Monument to Sherlock Holmes and Dr. Watson</i> »
Особняк Харитоненко	Текст статьи « <i>Kharitonenko homestead</i> »
Англиканская церковь Святого Андрея	Видео « <i>St Andrews Overview</i> » ²

Предлагаемый элективный курс рассчитан на 18 часов. Представим тематический план распределения занятий (см. табл. 2).

Табл. 2
Тематический план элективного курса «Москва – Лондон: перекресток культур»

№	Наименование тем	Вид занятия	Кол-во часов	Кол-во часов на СРС	Характеристика видов деятельности учащихся
1	Британская загадка Москвы	Тип – урок открытия нового знания ³ (экскурсия)	1	1	Учащиеся знакомятся с целью и задачами курса и основами профессии гида-переводчика Виртуальная групповая экскурсия по Москве
2	Тайны Старого Английского двора	Тип – урок открытия нового знания	1	1	Учащиеся работают с фрагментом статьи « <i>Mysteries of the Old English Court: Exploring medieval Moscow</i> »

¹ https://www.youtube.com/watch?v=owaaVbvFbUY&ab_channel=GeorgeFromIreland-Reflections. Нами был выбран фрагмент статьи, который, на наш взгляд, содержит наибольшее количество межкультурного и лексикологического материала.

² https://www.youtube.com/watch?v=q8vWnrWVMOU&ab_channel=St.AndrewsAnglicanChurchMoscow

³ Типы уроков даны по типологии, предложенной во ФГОС.

№	Наименование тем	Вид занятия	Кол-во часов	Кол-во часов на СРС	Характеристика видов деятельности учащихся
3	Тайны Старого Английского двора	Тип – урок рефлексии	1	1	Учащиеся создают <i>mind map</i> , куда войдут полученные межкультурные знания
4	Тайны Старого Английского двора	Тип – урок рефлексии	1	1	Учащиеся делятся на группы по 3 человека и создают маршрут экскурсии. Каждый ученик отвечает за определенный этап экскурсии (например, кто-то продумывает место встречи и маршрут от него до Старого Английского двора, что он будет говорить по дороге; кто-то отвечает за рассказ о внешнем убранстве; кто-то готовит доклад о внутреннем устройстве)
5	Тайны Старого Английского двора	Тип – урок рефлексии (ролевая игра)	1	1	Учащиеся проводят виртуальную экскурсию по Старому Английскому двору по ролям, распределенным ранее
6	История Шерлока Холмса и доктора Ватсона	Тип – урок открытия нового знания	1	1	Учащиеся работают со статьей « <i>Monument to Sherlock Holmes and Dr. Watson</i> »
7	История Шерлока Холмса и доктора Ватсона	Тип – урок рефлексии	1	1	Учащиеся создают <i>mind map</i> , куда войдут полученные межкультурные знания
8	История Шерлока Холмса и доктора Ватсона	Тип – урок рефлексии	1	1	Учащиеся делятся на группы по 3 человека и создают маршрут экскурсии. Каждый ученик отвечает за определенный этап экскурсии (например, кто-то продумывает место встречи и маршрут от него до памятника, что будет говорить по дороге; кто-то продумывает рассказ об истории памятника; кто-то – доклад с его описанием)
9	История Шерлока Холмса и доктора Ватсона	Тип – урок рефлексии (ролевая игра)	1	1	Учащиеся проводят виртуальную экскурсию, связанную с памятником, по ролям, распределенным ранее
10	Особняк Харитоненко – место, где останавливалась королева Елизавета II	Тип – урок открытия нового знания	1	1	Учащиеся работают со статьей « <i>Kharitonenko Homestead</i> »
11	Особняк Харитоненко – место, где останавливалась королева Елизавета II	Тип – урок рефлексии	1	1	Учащиеся создают <i>mind map</i> , куда войдут полученные межкультурные знания
12	Особняк Харитоненко – место, где останавливалась королева Елизавета II	Тип – урок рефлексии	1	1	Учащиеся делятся на группы по 3 человека и создают маршрут экскурсии. Каждый ученик отвечает за определенный этап экскурсии (например, кто-то продумывает место встречи и маршрут от него до особняка, что будет говорить по дороге; второй продумывает рассказ о внешнем убранстве особняка; третий – об истории здания)
13	Особняк Харитоненко – место, где останавливалась королева Елизавета II	Тип – урок рефлексии (ролевая игра)	1	1	Учащиеся проводят виртуальную экскурсию по особняку Харитоненко по ролям, распределенным ранее
14	Готика в сердце Москвы – Англиканская церковь Святого Андрея	Тип – урок открытия нового знания	1	1	Учащиеся работают с видео « <i>St Andrews Overview</i> »
15	Готика в сердце Москвы – Англиканская церковь Святого Андрея	Тип – урок рефлексии	1	1	Учащиеся создают <i>mind map</i> , куда войдут полученные межкультурные знания

№	Наименование тем	Вид занятия	Кол-во часов	Кол-во часов на CPC	Характеристика видов деятельности учащихся
16	Готика в сердце Москвы – Англиканская церковь Святого Андрея	Тип – урок рефлексии	1	1	Учащиеся делятся на группы по 3 человека и создают маршрут экскурсии. Каждый ученик отвечает за определенный этап экскурсии (например, кто-то продумывает место встречи и маршрут от него до церкви; второй готовит доклад о внешнем виде церкви; третий – об истории церкви)
17	Готика в сердце Москвы – Англиканская церковь Святого Андрея	Тип – урок рефлексии (ролевая игра)	1	1	Учащиеся проводят виртуальную экскурсию по Англиканской церкви Святого Андрея по ролям, распределенным ранее
18	Подведение итогов:		1	1	Презентация туристического буклета. Обсуждение опыта, полученного в качестве гида для туристов
		Итого:	18 ч.	18 ч.	

Во время **первой темы** обучающиеся знакомятся со Старым Английским двором. К прочтению предлагается фрагмент из статьи «*Mysteries of the Old English Court: Exploring medieval Moscow*» [7], при прочтении которого обучающиеся смогут узнать, что находится внутри здания, в чем уникальность этой средневековой постройки, что британцы везли из России на родину, что Иван Грозный разрешил им делать в своей опричнине и какого русского царя называли «ласкателем англичан». **Вторая тема**, предложенная в рамках курса, посвящена истории о Шерлоке Холмсе и докторе Ватсоне. К прочтению предлагается статья «*Monument to Sherlock Holmes and Dr. Watson*», работая с которой, школьники вспомнят (а кто-то и впервые узнает) писателя Артура Конан Дойла, автора легендарного произведения, и советского актера В.Б. Ливанова, который сыграл Шерлока Холмса и получил за это орден Британской империи, а также узнают, кто из британских политиков восторгался его игрой. Обучающимся предстоит порассуждать, почему история о Шерлоке Холмсе и докторе Ватсоне оказалась так популярна в России и есть ли у нее российские аналоги. **Следующая тема** элективного курса посвящена особняку Харитоненко, где во время своего визита в Россию останавливалась королева Елизавета II. Вначале школьникам предлагается догадаться, что же располагается в данном особняке и почему британский монарх остановилась именно здесь. Им предстоит прочитать статью «*Kharitonenko homestead*» и узнать, в каком стиле построено здание (что расширит их словарный запас по теме «Архитектура»), кем был П.И. Харитоненко, когда в здании размещалось посольство Британии и кто из представителей британской дипломатии здесь останавливался. **Завершающая тема** элективного курса связана с Англиканской церковью Святого Андрея. В ходе ее изучения обучающимся будет предложено к просмотру видео «*St Andrews Overview*», из которого они узнают, где находится данное здание, когда оно было построено, что располагается в нем сейчас. Также ученики познакомятся с деталями истории этого здания, узнают, кто финансировал постройку, сколько времени заняло строительство, как здание пережило революцию 1917 года, что напоминает о ней и когда были возобновлены богослужения.

При отборе материалов мы руководствовались принципами, предложенными А.С. Будник: 1) соответствие возрасту, потребностям и интересам школьников, обучающихся в филологическом классе; 2) соответствие программным требованиям, т.е. уровень сложности подобранных материалов не выходит за пределы школьной программы [1].

Вследствие того, что принципы обучения задают требования к организации учебного процесса, то есть в нашем случае определяют саму модель элективного курса, мы считаем необходимым, взяв во внимание определенные нами цель и задачи, отобрать ведущие принципы обучения применительно к курсу «Москва – Лондон: перекресток культур».

Общеметодические принципы:

- **Принцип научности.** Предложенный для изучения материал должен носить достоверный характер и основываться на реальных фактах.
- **Принцип системности и последовательности.** Материал изучается постепенно и системно, начиная от активной лексики и заканчивая применением полученных знаний в различных ситуациях профессионального общения.
- **Принцип связи теории с практикой.** Предложенный материал носит практико-ориентированный характер, то есть учащиеся должны получать такие знания и умения, которые можно реализовать при проведении экскурсий (при выборе профессии гида).
- **Принцип сознательности и активности.** Обучающиеся сознательно относятся к процессу обучения и принимают активное участие в работе с предложенными материалами.

Частнометодические принципы:

- **Принцип учета и развития профессиональной ориентации.** Обучающимся предоставляется возможность изучать предмет углубленно, исходя из профессиональных намерений.
- **Принцип межкультурной коммуникативно-когнитивной направленности обучения.** Происходит речевое и культурное развитие учащихся, что в дальнейшем позволит им социально адаптироваться в условиях межкультурных связей, в том числе в сфере проведения экскурсий.
- **Принцип реализации реальной преемственности языкового образования между школой и вузом.** Учитываются профессиональные интересы учащихся, а также их ориентация на продолжение образования.

Рассмотрев принципы, лежащие в основе предлагаемого элективного курса, перейдем к рассмотрению технологии формирования МКК в ходе предлагаемого курса, предусматривающей этапы обучения. Рассмотрим эти этапы на примере первой темы элективного курса – «Тайны Старого Английского двора».

Первый этап работы – *ориентировочный*. Его цель – заложить основу, необходимую для работы с видео- и текстовыми материалами, путем ознакомления обучающихся с межкультурной спецификой экскурсий. Планируется познакомить учеников с локациями из табл. 1.

На данном этапе будет проведена виртуальная экскурсия по Москве, в содержание которой войдут культурные объекты, изучаемые в ходе элективного курса. Будет представлена информация о том, как правильно организовать сбор туристов перед началом экскурсии, как подготовить материалы (в том числе иллюстративные), используемые во время экскурсий, овладеть приемами рассказа и ответов на вопросы.

Второй этап – *информационно-рецептивный*. Он представлен беседой учителя с обучающимися, цель которой – обсуждение значимости межкультурного потенциала в процессе работы с видео- и текстовыми материалами и проведения экскурсий. В ходе беседы обучающимся будут заданы такие вопросы:

- *Are there any historical connections between Russia and Great Britain?*
- *Are there any cultural connections between Russia and Great Britain?*
- *Do you know any 'British' places in Moscow?*
- *What famous British people visited Moscow?*
- *How often do you go on excursions?*
- *What is the most interesting thing about excursion?*

Данные вопросы задаются, чтобы замотивировать обучающихся для дальнейшей работы с предложенными материалами.

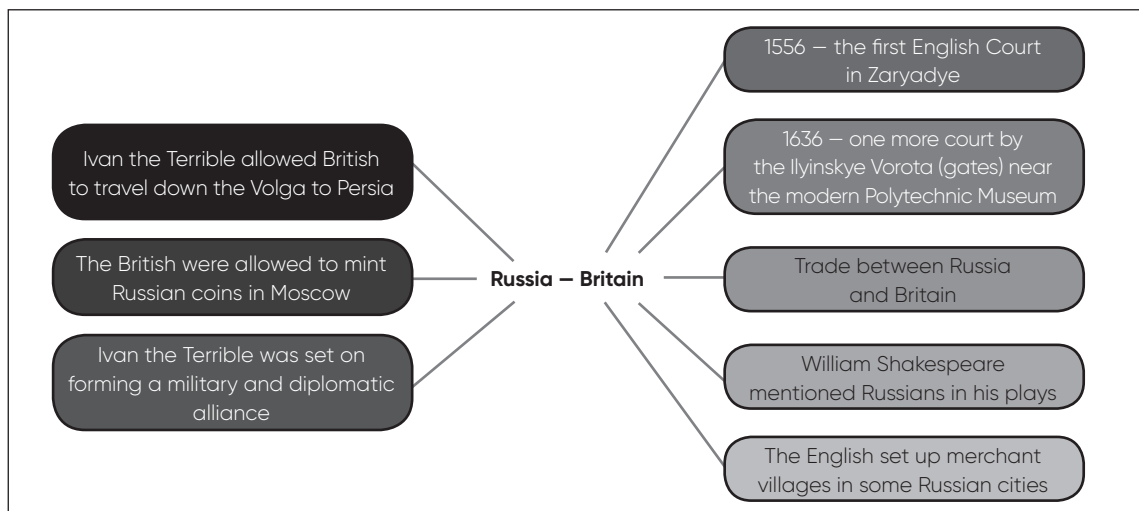
Третий этап – *аналитический*. Его целью является формирование у обучающихся компонентов МКК с помощью видео- и текстовых материалов. На данном этапе используются такие приемы, как беседа межкультурного характера, комментирование и ролевая игра. Беседа межкультурного характера проводится до просмотра видео или прочтения текстов и направлена на то, чтобы дать обучающимся установку на выявление культурных взаимосвязей между родной страной и страной изучаемого языка (Россия и Британия). В ходе беседы – перед работой с фрагментом статьи «*Mysteries of the Old English Court: Exploring medieval Moscow*» – необходимо уточнить, знают ли обучающиеся об этом месте, бывали ли там ('*Do you know anything about The Old English Court? Have you ever visited this place?*'). Также происходит ознакомление с новыми словами, которые встретятся ученикам при прочтении. После знакомства со статьей обучающимся предстоит ответить на следующие вопросы:

- *Was this abstract interesting for you? What was the most interesting/unexpected?*
- *Can you describe the interior and exterior of The Old English Court?*
- *Can you describe the connection between the British and the Russians?*

Рис. 1

Межкультурные знания, полученные в результате изучения первой темы

Важным на данном этапе является прием межкультурного комментирования. Обучающиеся должны проанализировать изученные материалы с точки зрения имеющихся в них культурных особенностей. Им будет предложено составить *mind map*, в которую необходимо включить перечисленные в тексте указания на межкультурные связи двух стран (см. рис. 1).



Также на данном этапе можно использовать прием ролевой игры, который поможет обучающимся выйти за рамки родной культуры: таким образом, у них

появится возможность посмотреть на родную культуру глазами иностранца. В ходе ролевой игры учащиеся разделятся на две команды: экскурсоводы (представители родной культуры) и туристы (представители изучаемой культуры). Экскурсоводы, используя созданную *mind map*, должны будут попробовать объяснить, как культурные связи двух стран во время правления Ивана Грозного повлияли на взаимоотношения России и Великобритании в XXI веке.

Четвертый этап технологии — **автономно-практический**. Его цель — применить полученные знания на практике. Ключ к данному этапу — исследовательский метод: обучающиеся должны будут найти дополнительную информацию по изученным культурно-историческим объектам. Они будут разделены на группы по три человека, и каждый из них будет выполнять определенное задание, а именно:

- определение места встречи экскурсовода с туристами и продумывание доклада по пути до Старого Английского двора;
- написание текста об истории и внешнем виде Старого Английского двора;
- написание рассказа о внутреннем устройстве Старого Английского двора.

Основной задачей обучающихся будет рассказать о межкультурных связях двух стран, провести логические цепочки от событий прошлого к взаимоотношениям России и Великобритании в XXI веке.

Пятый, завершающий этап технологии — **контролирующий**. Его цель — после представления экскурсий, подготовленных обучающимися, проконтролировать развитие у школьников всех компонентов МКК и выявить уровень сформированности МКК (низкий, средний, высокий), используя дескриптивное описание уровней, представленное А. С. Будник (таб. 2). Для выявления уровня МКК должны учитываться ответы во время занятий в ходе элективного курса, письменные работы, снятый видефрагмент.

Табл. 3

**Дескрипторное
описание уровней
сформированности
компонентов МКК**

Компоненты МКК		Уровень		
		Низкий	Средний	Высокий
Качества личности	Эмпатия	Проявление терпимости к ИК, иному образу жизни	Проявление уважения к ИК	Готовность к взаимодействию с представителями ИК
	Гражданственность	Проявление нейтральной позиции по отношению к РК	Осознание своей гражданской позиции	Проявление патриотических чувств, чувства собственного достоинства
	Толерантность	Восприятие фактов ИК и РК изолированно друг от друга	Открытость к ИК с сохранением своей гражданской позиции	Способность принять ценности ИК, пропустив их сквозь РК
Знания	Особенности ИК	Элементарные представления об особенностях ИК	Знания об особенностях ИК во взаимодействии с РК	Осознание влияния ИК на собственное речевое поведение
	Особенности РК	Фрагментарное осознание особенностей РК	Знания об особенностях РК во взаимодействии с ИК	Осознание влияния РК на взаимодействие с представителями ИК
Умения	Сопоставительный анализ двух культур	Неспособность к сопоставительному анализу	Анализ фактов ИК в сопоставлении с фактами РК	Одновременное познание ИК и переосмысление РК
	Прогнозирование интерпретации РК с позиции представителя ИК	Неспособность к прогнозированию	Прогнозирование при помощи учителя	Умение самостоятельного прогнозирования

РК — родная культура, ИК — иная культура

Говоря об оценке полученных учащимися знаний, мы также обращаем внимание на высказывание Е.Г. Таревой о том, что оценка должна выявить те параметры личности, которые скрыты для непосредственного наблюдения и лишь косвенно проявляются в профессионально-ориентированной коммуникативной деятельности [4]. Таким образом, контроль результатов обучения и оценка приобретенных школьниками знаний и умений в ходе элективного курса будут производиться при выполнении учащимися финального задания – составления ими учебного пособия «Путеводитель для иностранных туристов по Москве» и профессиональной ролевой игры.

В заключение отметим, что предложенный элективный курс «Москва – Лондон: перекресток культур» может быть одним из средств формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся в филологическом классе. Данный курс может помочь школьникам не только повысить уровень владения иностранным языком, но и определиться с выбором будущей профессии.



Литература

1. Будник А. С. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников посредством элективного видеокурса (профильная школа, английский язык): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – Москва, 2015. – 199 с.
2. Корзун О. О. К вопросу о необходимости формирования иноязычной произносительной культуры как компонента межкультурной коммуникативной компетенции учащихся филологического профиля // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе: материалы междунар. конф., посвященной памяти профессора Г. В. Роговой в связи со 100-летием со дня рождения, 12–14 октября 2017 г. / отв. ред. Н. В. Языкова, Л. Г. Викулова. – М.: «Языки народов мира», 2017. – С. 139–145.
3. Поляков О. Г., Белоусов А. С. Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля) // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 64–72.
4. Тарева Е. Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Сборник научных статей / Сост. и отв. ред.: Л. Г. Викулова, А. А. Колесников. – М.: «Языки народов мира», 2021. – С. 26–33.
5. Твердохлебова И. П. Специфика экспериментально-фонетического исследования выпускных квалификационных работ // Обучение культуре устной речи на английском языке: традиции, проблемы, перспективы. Сб. науч. трудов и материалов Международной научно-методической конференции (12 ноября 2018 г.) / Под ред. Е. А. Бобровой, И. П. Твердохлебовой, Т. А. Бобровой. – Москва: РЕЛОД, 2019. – С. 74–82.
6. Языкова Н. В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория Языка. Языковое образование. – 2009. – № 1 (3). – С. 95–100.
7. Mysteries of the Old English Court: Exploring medieval Moscow [Online]. URL: <https://www.mos.ru/en/news/item/76951073/> (дата обращения 06.07.2023)

Ижикеева Елизавета Андреевна, магистр кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: Izhikeeva.liza@yandex.ru

Корзун Оксана Олеговна, канд. пед. наук, доцент кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: KorzunOO@mgpu.ru



Сведения об авторах

ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОНЛАЙН-МАРАФОН В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ КАК ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ



Аннотация

В статье рассматривается актуальность использования игр в процессе обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется применению лингвообразовательного онлайн-марафона в социальной сети как игровой технологии, которая повышает интерес и мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, применима для обучения в рамках неформального образования. Статья полезна для тех, кто хотел бы опробовать онлайн-марафон в практике преподавания иностранного языка, поскольку авторы детально представляют этапы организации и проведения такой формы обучения.



Abstract

ONLINE LANGUAGE MARATHON IN A SOCIAL NETWORK AS A GAMING TECHNOLOGY

This article discusses the relevance of using games in the process of foreign language teaching. Special attention is paid to using a language-educational online marathon in a social network as a gaming technology, that increases the interest and motivation of learners to study and is applicable for teaching a foreign language within the framework of non-formal education. The article is useful for those who would like to try out an online marathon in the practice of teaching a foreign language, since the authors present in detail the stages of organizing and conducting such a form of education.



Ключевые слова

дидактическая игра, игровая технология, онлайн-марафон как игровая технология, онлайн-марафон на иностранном языке, этапы онлайн-марафона, обучение в социальной сети



Keywords

didactic game, gaming technology, online marathon as a gaming technology, online marathon in a foreign language, stages of the online marathon, learning in a social network

Одним из эффективных подходов к обучению иностранному языку считается использование игровых технологий в учебном процессе [9, с. 315].

В целом под *игровыми технологиями* понимают совокупность методов, приемов и средств организации педагогического процесса в форме различных дидактических игр [10, с. 315]. Игровые технологии служат отличным стимулом к овладению иностранным языком (ИЯ), что очень важно в настоящих реалиях, когда обучающий выступает активным участником образовательного процесса. Игровая технология может выступать в качестве самостоятельной

для освоения понятия, темы и даже раздела учебного курса [9, с. 121]. С помощью игры как частной реализации игровой технологии [2, с. 28] хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи [3, с. 19]. Игры способствуют развитию внимания обучающихся, повышают мотивацию, развивают творческое мышление [5, с. 51], что является одной из приоритетных задач иноязычного образования [14]. Как показывает практика, все виды игр (дидактические, ролевые, творческие) оказывают положительное влияние на процесс обучения ИЯ, способствуя накоплению языкового материала, закреплению ранее полученных знаний, формированию и совершенствованию речевых навыков обучающихся [4, с. 52].

Возникает вопрос, каким образом учитель может организовать учебную деятельность обучающихся, при этом включив в образовательный процесс элементы игры с целью повышения мотивации к изучению ИЯ. На помощь приходит современная практика организации самостоятельной деятельности учащихся, когда учителю предлагается использовать в качестве электронной обучающей среды социальную сеть, а в качестве формата обучения — онлайн-марафон.

В эпоху цифровой трансформации мирового образования [13] применение учителем электронных инструментов и сервисов в учебном процессе доказывает его цифровую компетентность. В настоящее время социальные сети широко используются во всем мире в бытовой жизни. Они доступны и интуитивно понятны каждому пользователю, поэтому если учитель знает, какими функциями обладает каждая социальная сеть (например, ВКонтакте), он может адаптировать соответствующие функции к обучению ИЯ. Кроме того, любая социальная сеть является гибкой и адаптивной системой, поскольку ее контент наполняется самими пользователями, поэтому учитель может загрузить и продемонстрировать обучающимся необходимый материал (презентации, видеолекции, электронные упражнения и т.п.) в режиме реального времени согласно цели обучения.

Целесообразно изучить технические функции социальных сетей, которые позволяют организовать обучение ИЯ:

1. Функция создания группового чата с обучающимися дает возможность организовать обратную связь с учителем в реальном времени. Учитель всегда может написать сообщение или созвониться с обучающимися по видео- или аудиосвязи. Помимо этого, во многих современных социальных сетях есть функция демонстрации презентаций.
2. Автопроверка упражнений на подстановку, ответов на закрытые вопросы (с вариантами «да/нет») сокращают время учителя на анализ результатов.
3. Статистика в «Историях» и постах позволяет увидеть, сколько человек справились с заданием и какие ответы были у каждого из обучающихся. Исходя из результатов, учитель может дать дополнительное задание отстающим ученикам или оставить комментарий к заданию, который автоматически отправляется в личный чат с учеником.
4. Благодаря разделу «Актуальное» учитель ИЯ может добавить вкладки по темам уроков, например, «Артикли», «Спряжение глаголов», «Времена», и выбрать обложку для каждого раздела, что, несомненно, удобно для обучающихся при поиске нужной темы.
5. С помощью функций хранения и структурирования информации учитель и обучающиеся могут сохранять понравившееся фото/видео для повторения материала или его просмотра в любое время.
6. Удобная поисковая система с использованием встроенных инструментов также используется для обучения ИЯ: учитель создает свою навигационную

систему по урокам, размещенным в профиле, с помощью уникальных меток, присвоенных каждому из занятий (*хэштегов*), персонализирует обращение к обучающимся через фиксирование их аккаунтов (*@name*), отмечает ссылкой *геопозицию* объекта (города, достопримечательности и т.п.), необходимого для рассмотрения в рамках определенной лингвокультурологической темы.

Одной из самых важных лингводидактических функций социальных сетей является возможность добавления интерактивных упражнений для формирования и совершенствования лексических и грамматических навыков в виде «Историй» с функциями тестирования, голосования, опроса и доски, с помощью которых учитель может прикрепить опрос, тест с выбором ответа по пройденной теме. Правильный ответ высвечивается сразу обучающемуся и учителю, что обеспечивает быструю обратную связь.

С помощью функций социальных сетей также возможно работать над разными видами речевой деятельности. Например, для развития умения чтения и аудирования учителю рекомендуется организовать следующее задание: в «Истории» прикрепляется предтекстовое упражнение, затем сам текст (аудио), послетекстовые упражнения в виде открытых вопросов с возможностью отправки ответа в личный чат учителю либо перечень вопросов закрытого типа — «Правда/Неправда» — с автоматической проверкой, а также упражнения на подстановку и трансформацию (например, выбор пропущенного слова в предложении) с целью формирования грамматических и лексических навыков.

Для развития умений монологической речи социальные сети позволяют отправлять голосовые сообщения в личный и групповой чат, которые учитель может прослушать впоследствии и скорректировать ответным сообщением. Развитие диалогической речи происходит в случае непосредственного звонка — разговора между учителем и учеником или двумя учениками.

Развитие письменной речи организуется при помощи написания сообщений в групповом или личном чате в формате высказывания, предложений, письма или эссе на иностранном языке.

Зачастую функций социальных сетей недостаточно, чтобы полностью организовать процесс обучения. Именно поэтому с помощью кнопки «Прикрепить ссылку на сторонние сервисы» у учителя есть возможность добавить ссылки на другие приложения и платформы для совершенствования речевых умений и навыков. Например, это может быть ссылка на упражнение в *learnings.app*, *google.forms* (тест) или на любое электронное упражнение, находящееся в открытом доступе в сети Интернет.

Таким образом, если учитель изучит функции определенной социальной сети, он может адаптировать их под обучение ИЯ в рамках дополнительного или неформального образования, предлагая обучающимся самостоятельно изучить тему, выполнить ряд электронных упражнений и заданий [11].

Однако, как показывает практика, самостоятельная деятельность обучающихся в условиях неформального образования не всегда четко определена, часто носит нерегулярный характер. Кроме того, не существует точной системы контроля данного вида работ, не всегда виден результат. Сами обучающиеся часто относятся к такому виду деятельности несерьезно, им сложно заставить себя что-то делать, когда сроки сдачи работ не определены четко, а также когда выполнение заданий никем не контролируется.

Также мы должны отметить, что, несмотря на преимущества использования электронных упражнений, процесс формирования и совершенствования навыков, развития речевых умений будет проходить не планомерно, если данные упражнения будут использоваться разрозненно и несистематично, если не будет учтена последовательность их применения.

Для решения приведенных выше проблем мы предлагаем современный формат обучения — онлайн-марафон на иностранном языке, который возможно организовать в социальной сети.

Вслед за А.П. Авраменко [1], Л.А. Немчиковой и О.Н. Немчиковой [7] под онлайн-марафоном мы будем понимать формат организации обучения в социальной сети, при котором учитель или несколько учителей создают серию испытаний соревновательного характера по определенной тематике, а затем — серию электронных упражнений и заданий для выполнения участниками образовательного события в ограниченные сроки (неделя, месяц, полгода) [12].

Итак, представим, что учитель хочет организовать онлайн-марафон по ИЯ в социальной сети. *Во-первых*, ему необходимо осознать, что обучение будет происходить в ограниченные сроки (которые определяет сам учитель и впоследствии объявляет их участникам марафона). *Во-вторых*, организатор марафона должен изначально понимать цель, задачи и составить план обучения, т.е. продумать:

- какие темы, упражнения на тренировку речевых навыков, творческие, игровые задания войдут в марафон;
- как будет организована последовательность их выполнения для достижения запланированных образовательных результатов;
- сколько времени на выполнение каждого задания предусматривается;
- какие «поощрения» (бонусные баллы, бейджи-награды) для участников необходимо запланировать для поддержания духа состязательности и игры;
- как следует организовать обратную связь, обеспечить оценивание достижений учащихся и участие последних в общей рефлексии в течение марафона и после прохождения обучения.

В-третьих, учителю нужно проанализировать рынок современных социальных сетей и выбрать ту, которая обладает функционалом, отвечающим требованиям обучения, и обеспечит правильную «упаковку» языкового марафона в соответствии с конкретными образовательными условиями.

Таким образом, учитель ИЯ — организатор марафона в условиях неформального образования — должен продемонстрировать новые педагогические компетенции, дополняющие его привычный профессиональный портрет: он становится педагогическим дизайнером, разработчиком образовательного контента, тьютором и куратором обучающихся, обеспечивает техподдержку и модерацию марафона и даже занимается образовательным предпринимательством и PR-деятельностью по продвижению своего образовательного продукта. Умения инициатора лингвообразовательного онлайн-марафона находить информационные ресурсы (в том числе не образовательного характера), оценивать их, обрабатывать и модифицировать для применения в лингвообразовательных целях, вовлекать обучающихся в интерактивный процесс обучения ИЯ с использованием ИКТ, оказывать участникам марафона медиативную и педагогическую помощь служат безусловным доказательством его (учителя-организатора) цифровой компетентности [6, с. 59–57].

Представим детально план проведения онлайн-марафона в социальной сети. Обозначим дни марафона как **n1, n2** и т.д., дни подготовки – как **n–1 (2, 3, ...)**, постпроектный этап – как **n+** и покажем планирование действий учителя – организатора марафона – и учащихся (см. табл. 1).

Табл. 1

**План проведения
онлайн-марафона
в социальной сети**

Этап	День	Действия организатора	Действия участников
Подготовительный	n–10	Анализ целевой аудитории и актуальных потребностей участников образовательного рынка	Осознание потребности в освоении ИЯ в рамках неформального образования и поиск ресурсов для ее удовлетворения
	n–9	Постановка цели и задач онлайн-марафона	Самостоятельное формулирование цели и задач неформального обучения
	n–8	Отбор содержания онлайн-марафона	
	n–7	Поиск цифровых платформ (социальной сети) для проведения онлайн-марафона, создание теоретического материала, электронных упражнений	
	n–6	Создание теоретического материала (запись видеуроков, разработка презентаций, картинок, аудиофрагментов)	
	n–5	Проектирование авторских упражнений и заданий исходя из технологических требований цифровой платформы	
	n–4	Реклама онлайн-марафона; набор участников	Поиск подходящего онлайн-марафона согласно образовательным потребностям и уровню владения ИЯ
	n–3	Знакомство с участниками марафона и корректировка подготовленных материалов с учетом пожеланий обучающихся	Знакомство с организатором и обсуждение предстоящего обучения
	n–2	Создание профиля / группы в социальной сети с названием онлайн-марафона и обложкой	Создание профиля в социальной сети (при его отсутствии)
	n–1	Отправка ссылки или qr-кода для добавления участников	Запись в профиль / группу в социальной сети
Этап проведения онлайн-марафон	n1	Объявление о старте онлайн-марафона и формулировка задания 1	Отслеживание обновлений в профиле онлайн-марафона в социальной сети и получение задания 1
		Размещение теоретического материала по теме 1 в социальной сети в виде публикации видеурока / презентации / картинок	Изучение теоретического материала по теме 1
	n2	Ответы на вопросы участников	Получение обратной связи
	n3	Объявление о задании 2 в рамках темы 1	Получение задания 2 по теме 1
		Размещение упражнений по теме 1 с учетом функций социальной сети с ограничением срока выполнения	Выполнение упражнений по теме 1 в ограниченный срок
	n4	Анализ ошибок и предоставление обратной связи в индивидуальном / групповом порядке	Работа над ошибками
		Анализ статистики выполнения упражнений по теме 1 каждым участником, публикация рейтинга, определение «электронных наград»	Анализ рейтинга участников по теме 1
	n5, n6	Размещение теоретического материала и далее электронных упражнений по теме 2	Изучение теоретического материала и выполнение электронных упражнений по теме 2
	n7	Организация обратной связи, составление рейтинга по теме 2	Работа над ошибками, анализ рейтинга участников по теме 2
	n8, n9	Размещение завершающего творческого письменного задания по темам 1 и 2	Выполнение творческого письменного задания по темам 1 и 2
	n10	Проверка творческого задания, обсуждение ошибок в индивидуальном порядке	Работа над ошибками

Этап	День	Действия организатора	Действия участников
Послепроектный	n+	Отправка анкеты-опроса участникам онлайн-марафона с целью рефлексии над проделанной работой, планирование следующей / новой сессии марафона (по запросу обучающихся или по результатам оценивания образовательных достижений)	Прохождение анкеты-опроса, рефлексия над проделанной работой и оценка достижения поставленной цели обучения

Как мы видим, организация онлайн-марафона проходит в несколько этапов: *подготовительный* (условно 10 действий организатора и участников до начала марафона), непосредственно *проведение* марафона (условно 10 действий во время обучения, которые могут иметь разные сроки) и *послепроектный* (анкетирование и рефлексия). Таким образом, можно рассматривать приведенный план онлайн-марафона как пошаговый алгоритм его реализации и как *аналитическую карту практики преподавания* [8, с. 150] – универсальный инструмент трансляции и распространения описываемого нами примера игровой технологии.

По нашему мнению, онлайн-марафон по изучению ИЯ в социальных сети является эффективным решением для организации самостоятельной деятельности обучающихся в неформальном сегменте лингводидактики, содержит элементы игровой технологии, представляя собой игру по освоению одного из тематических разделов / формированию одного из навыков / развитию определенного речевого умения и т.д., мотивирует к изучению иностранного языка за счет соревновательного характера обучения, ограниченного времени выполнения заданий, нестандартной и творческой формы организации.



Литература

1. Авраменко А. П. Онлайн-марафон как модель развития профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков в парадигме микрообучения // Вестник РМАТ. – 2019. – № 3. – С. 50–57.
2. Бахир В. К. Развивающее обучение // Начальная школа. – 2009. – № 5. – С. 26–30.
3. Забродина Н. П., Макарова И. А. Игра как средство развития интереса к изучению французского языка // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 19–22.
4. Иванцова Т. Ю. Игры на английском языке // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 52–57.
5. Лысиченкова С. А. Лексико-грамматические игры на уроках французского языка в младших классах // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 51–53.
6. Михайлова С. В., Кулешова А. В. Интегрирование ИКТ в практику преподавания иностранных языков: предпосылки и результаты // Преподавание иностранных языков и новые подходы к академическому сотрудничеству в эпоху интернета: Сборник научных трудов и материалов международной научно-практической конференции, Москва, 26 марта 2018 года / Ответственный редактор Боброва Е. А. – М.: РЕЛОД, 2018. – С. 53–59. – EDN YVUFFB.
7. Немчикова Л. А. Онлайн-марафон как интерактивное средство духовно-нравственного воспитания // Православие и духовно-нравственное становление личности современника: Материалы международной научно-практической конференции «Восьмые Пюхтицкие чтения». – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2019. – С. 301–306.
8. Применение технологий обучения в педагогическом вузе: методическое пособие / Д. Б. Абушкин, О. В. Берсенева, Н. В. Жукова [и др.]. – М.: МГПУ, 2020. – 180 с. – EDN VUBGXD.

9. **Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. **Силкина Н. В.** Системный подход как методологическая база исследования дополнительного образования. Новые технологии в науке и образовании: монография. – М.: СНУПС, 2004. – 480 с.
11. **Юнгина А. Н.** Лингводидактический потенциал социальных сетей в контексте неформального образования // Люди речисты: Материалы научно-практической молодежной блог-конференции, Ульяновск, 30 апреля 2021 года. – Ульяновск: УГПУ им. И. Н. Ульянова, 2021. – С. 383–389. – EDN PIMYWZ.
12. **Юнгина А. Н.** Организация самостоятельной работы обучающихся с помощью онлайн-марафона в социальной сети // Научный старт – 2021: сборник статей магистрантов и аспирантов / Редколлегия: Л. Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. – М.: Языки народов мира, 2021. – С. 294–298. – EDN CQTVPE.
13. Analytical review of education policies on digital transformation of school education worldwide / S. N. Vachkova, E. Yu. Petryaeva, D. A. Milyaeva [et al.] // Education and City: Quality Education for Modern Cities: Proceedings of the Fourth Annual International Symposium, Moscow, 23–25 августа 2021 года. – Moscow: ISO LONDON LIMITED – European Publisher, 2021. – P. 248–270. – DOI 10.15405/epes.22043.23. – EDN TWLTCE.
14. **Mikhailova S., Zaitseva A.** Creative Speech Making as One of the Goals of Teaching a Foreign Language // Communication Trends in the Post-Literacy Era: Polylingualism, Multimodality and Multiculturalism As Preconditions for New Creativity / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural Federal University, Ural State Pedagogical University. – Ekaterinburg: Ural University Press, 2020. – P. 59–72. – DOI 10.15826/B978-5-7996-3081-2.05. – EDN YTRWVR.

Михайлова Светлана Владиславовна, канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой французского языка и лингводидактики института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: mihailovasv@mgpu.ru

Юнгина Анастасия Николаевна, магистр, ассистент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: ungina.an307@gmail.com



**Сведения
об авторах**

МЕЖДУНАРОДНАЯ МАГИСТРАТУРА GLOBAL MASTER'S IN ELT LEADERSHIP

Интервью с руководителем программы Петром Митчеллом

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию беседу главного редактора «ИЯШ» Ирины Петровны Твердохлебовой с заведующим кафедрой перевода и языковых коммуникаций факультета иностранных языков Томского государственного университета, руководителем международной магистерской программы Global Master's in ELT Leadership, действительным членом Института лингвистов (Великобритания), почетным доктором МГЛУ, а также практикующим консультантом по межкультурной коммуникации Петром Джоновичем Митчеллом.

Петр Митчелл родился в Великобритании, окончил Даремский университет, получил ученую степень доктора педагогики. На протяжении последних 17 лет работает в сфере образования, сейчас – в Томском государственном университете на должности руководителя международной магистерской программы Global Master's in ELT Leadership.



Как вы поняли, что хотите работать в образовании?

Признаюсь честно, случилось это не сразу. Изначально я поступил в Дарем на юридический, но потом, проучившись некоторое время, осознал, что подобная работа не совсем для меня. Я перевелся и начал изучать языки, в том числе русский. Меня настолько вдохновила культура России и многогранность русского народа, что, когда нам предложили поехать на стажировку в Россию, я сразу согласился. В тот момент я был, мягко говоря, не самым лучшим студентом в группе. Многие мои одногруппники выбрали поехать вместе, но я поехал абсолютно один в древнейший город Сибири Томск. Мне было безумно приятно находиться в этом городе, понравилась архитектура и, конечно же, люди. Томск – студенческий город, но в далеком 2004 году студентов из дальнего зарубежья было не очень много. Гостеприимство – именно это качество людей всплывает первым в моем сознании, когда я вспоминаю то прекрасное время. Преподаватели были крайне отзывчивы, и я понял, что и сам хочу стать наставником для молодых людей, желающих изучать язык и культуру других стран. Когда я вернулся в Дарем, у моих одногруппников, конечно, был прогресс в русском языке, однако я стал

лучшим, потому что в Томске в основном общался с носителями русского языка. Общение — превыше всего!

Как пандемия сказалась на вашей работе? Какие новшества внес онлайн?

Онлайн позволил нам вносить большие изменения в образовательный процесс. Обучение стало более гибким. Когда я понял, что в сложившейся ситуации, связанной с коронавирусом, у меня стало меньше возможностей работать с людьми очно, вместе с командой мы разработали онлайн-курсы на образовательной платформе *Coursera*, которые портал *Class Central* назвал курсами «номер один» в мире по количеству слушателей и положительных отзывов. Затем я решил повторить успешный опыт применения современных технологий: на базе технологий онлайн-образования основал международную магистерскую программу *Global Master's in ELT Leadership*.

Почему вы решили создать магистерскую программу именно онлайн? Не страдает ли общение?

Наоборот, онлайн-формат позволяет, во-первых, магистрантам из самых разных городов и стран общаться и обмениваться опытом в ходе обучения. Во-вторых, мы не ограничены в выборе преподавателей по географическому принципу. С нашими магистрантами занимаются преподаватели-эксперты, работающие не только в России, но и в Великобритании, США, Австралии, Европе. Соответственно, общение получается богаче и отражает практический опыт разных стран и профессиональных контекстов.

Каким вы видите будущее образования?

На самом деле, я считаю, что будущее образования уже наступило, потому что начали появляться программы, которые позволяют студентам обучаться, находясь где угодно. Например, студенты из Екатеринбурга, Нижнего Новгорода и Новосибирска могут учиться вместе, в одной группе, находясь в своих родных городах. По моему мнению, в будущем технологии онлайн-образования будут более тесно интегрироваться в традиционные образовательные программы. Расширяются возможности для преподавателей английского языка, работать можно как в своем, так и в других городах и даже странах, причем как удаленно, так и очно. Например, наши магистры успешно строят карьеру в Китае, Юго-Восточной Азии, на Ближнем Востоке. Это все благодаря современным технологиям. Они наделяют нашу программу рядом преимуществ: например, максимально гибкий формат дает студентам возможность совмещать учебу с прочей деятельностью. Все лекции записаны на видео, поэтому обучающийся может изучать материал в удобное для него время. Более того, если студент отсутствовал на практическом занятии, которые проводятся раз в две недели, у него есть возможность изучить запись. Наша программа аккредитована не только в России: она признана Институтом лингвистов Великобритании (*Chartered Institute of Linguists*).

В чем уникальность вашей программы, помимо удобного формата?

Обучаясь по нашей программе, магистрант может строить свою образовательную траекторию, выбирая определенный образовательный трек:

1. *Advanced Classroom Practitioner*. Данный трек предназначен для преподавателей, которые хотят продвинуться по карьерной лестнице и накопить опыт в определенной области ELT.
2. *Education Management*. Это направление подходит для тех, кто хочет развиваться как лидер и менеджер в ELT / ищет возможности развития в сфере EdTech.

Наш учебный план включает в себя следующие дисциплины:

- *Current Issues in Education*
- *Language, Culture and Professional Communication*
- *TESOL Theory and Practice*
- *Research Methods in Education*
- *Learning Design and Leadership*
- *Teaching English in Different Contexts*
- *Management in Language Education*

Программа действительно открывает двери для тех, кто хочет построить карьеру на международном рынке труда в области ELT. Более подробно с карьерными возможностями вы можете ознакомиться на нашем сайте: <https://elt-tsu.ru/ru>.

Занятия по программе *Global Master's in ELT Leadership* ведутся на английском языке. На что вы обращаете внимание при изучении мотивационных писем абитуриентов? Можете ли вы дать пример удачного мотивационного письма от кого-либо из желающих обучаться по вашим программам?

Написание мотивационного письма — одно из требований для поступающих в магистратуру. Его формат и содержание в первую очередь должны отражать требования университета, куда подаются документы, и ни в коем случае не повторять информацию вашего резюме или CV. Постарайтесь отразить основные причины, побудившие вас продолжить обучение, приведите достойные аргументы, подтверждающие ваш интерес к избранной специальности. Старайтесь быть искренними в описании своих намерений и покажите, как период обучения в магистратуре поможет вам в профессиональном и личностном развитии. К примеру, можем поделиться мотивационным письмом нашего магистранта из Гонконга¹. С самых первых строк становится очевидным, что человек увлечен профессией и преподавание английского помогает ему раскрыть сильные стороны своей личности через синергию взаимодействия с учениками. Однако за девять лет работы учителем наш магистрант приобрел такой богатый опыт, что появилось желание овладеть современными инструментами научного исследования, повысить свою квалификацию в области методики проведения и обобщения наблюдений и образовательного эксперимента, поэтому его выбор пал на предлагаемую нами программу *Research Methods in Education*.

Какой совет вы можете дать преподавателям?

Главное — не останавливаться на достигнутом. Не важно, сколько лет человек работает в сфере образования. Изо дня в день изобретаются новые технологии, которые могут так или иначе использоваться в рамках занятий. Чтобы оставаться лидером, необходимо идти в ногу со временем. Поэтому я основал нашу магистерскую программу и надеюсь увидеть все больше преподавателей из разных городов России среди наших студентов.

¹ См. стр. 65.

PERSONAL STATEMENT

Пример мотивационного письма

2021 marks my ninth year of teaching in a language training institution, Shenyang, China. During those years, I take immense pleasure in communicating with my students about my understanding of this 'other language', how it sounds so distinctive from our native tongue, how it inspires us to look at things from different perspectives, and how it connects us to a broader world. It warms my heart to see my students fall in love with English.

In those nine years, I have realized teaching is not unilateral, but bilateral. We impart what we know professionally to our students; students use their unique way to educate, inspire, and transform us. I seldom consider myself extroverted or voluble, but the classroom casts a spell on me, turning me into this persona, talking incessantly, listening attentively, and sharing enthusiastically. Such a transformation never ceases to surprise me.

Each student has a unique story to tell. By being their teachers, we become the participants in their stories. For all those years, I have seemingly lived a thousand lives and felt a thousand feelings, be it the frustration of making the same pronunciation mistake repeatedly or the ecstasy of acing their tests. Those small, invaluable moments fill my life, and I am sincerely grateful for my life.

In academia, 'seven years' is a milestone for many of us instructors/professors. This number expressly manifests how long we have worked in this profession and how much effort we have put into both educating others and ourselves. Counting myself fortunate, I know teaching is my destined path. After completing my first master's degree at the University of Hong Kong, my weekly teaching hours increased from 24 to 36 hours plus extra office hours and staff meetings. My schedule could not be tighter. Packed, sure, but not unbearable, for I was doing what I loved deeply.

As time passed, the more time I spent on teaching, the more I felt a strand of emptiness within my body and mind. The moment I found out about the program, I decided to apply. It is a perfect match for me in terms of its online learning mode and live webinars, rendering me the full flexibility and freedom to learn whenever and wherever I can. More importantly, this program will not place me in the dilemma of choosing between career advancement and further academic pursuit. Switching back to become a full-time student is a luxury that I could not afford currently. I have worked so hard to establish my footing in my current position (Senior Lecturer), and all my freelance projects require my attention. Under such circumstances, the program will meet both of my requirements: continuing learning and simultaneously working.

I have keen interest in all the classes offered. The TESOL Theory and Practice enables me to construct a consolidated foundation of English language teaching fundamentals. The Current Issues in Education will shed light on the development of education in a global context. The Research Methods in Education arms me with all the necessary tools for conducting independent research. Upon joining,

I will take full advantage of all the materials and resources provided. Since I am still teaching/working, I can apply what I have learned immediately into my teaching, note down all problems, and communicate them with renowned professors and inspiring peers. In the meanwhile, I will enjoy the whole process of being a student once again. My whole life has been revolving around teaching. It is not just what I do, but who I was, am, and will be. Upon completing the program, I will continue teaching and use my newly acquired skills to better help my students learn the language and budding teachers advance on their career trajectories.

I am well aware there is no magic or no superhero in this world, but when we find our passion and turn that passion into our day-to-day jobs, life could be pretty magical. By employing what we are good at to help others, we transform ourselves into superheroes. The greatest joy is not from receiving, but from extending grace to other people. By teaching, I have found my source of happiness, the sustenance of my superhero power, and the origin of my magic.



Национальный
исследовательский
Томский
государственный
университет

ELT Leadership

GLOBAL MASTER'S DEGREE

What should I include in the personal statement?

You should explain your motivation for applying to the Global Master's in ELT Leadership.

You can address the following topics:

- Why you are applying to this program
- Any relevant experience (e. g. in teaching, education, etc.)
- What particular aspects of the program interest you
- What you hope to gain from the program
- Your professional plans for the future after graduation

700 words maximum

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ



Аннотация

В статье формулируется актуальная для современных педагогических реалий проблема, связанная с возникновением у преподавателей потребности в создании собственных учебных пособий, отражающих современную образовательную парадигму, в дополнение к основным учебникам. Авторы описывают опыт создания программы повышения квалификации «Проектирование современного учебного пособия по иностранному языку» как ответ на вызовы современности и способ решения поставленной проблемы, приобретающей особую актуальность в условиях языкового образования.



Abstract

CREATING A MODERN FL TEXTBOOK: IN-SERVICE TEACHER TRAINING PROGRAMME DESIGN

The article describes the arising teachers' demand for guidance on how to design their own set of curriculum materials in addition to the main textbook. The resulting materials are supposed to reflect the modern educational paradigm in the world of accelerating change. The authors describe the experience of creating the in-service teacher training programme 'Creating a Modern Foreign Language Textbook' as a way to solve the stated above problem particularly relevant in the FLT sphere.



Ключевые слова

**проектирование учебного пособия, обучение
преподавателей, повышение квалификации
преподавателей**



Keywords

**creating a textbook, teacher professional development,
in-service teacher training**

Целью статьи является эмпирическое обобщение педагогического опыта проектирования новой программы повышения квалификации для решения актуальной задачи подготовки действующих преподавателей к созданию учебных пособий по иностранному языку.

Стремительные геополитические изменения в мире обуславливают пересмотр всех компонентов многоаспектного образовательного процесса. Изменениям подвергается и целевой компонент, формулирующийся в виде новых образовательных запросов для разнообразных педагогических условий, которые, в свою очередь, вызывают необходимость проектирования новых учебных пособий согласно возникающим требованиям. Учебные пособия, по-прежнему представляющие собой основное средство обучения, должны соответствовать

социальному заказу и отражать современные образовательные концепции. Существующий рынок учебных книг не сразу отвечает стремительному росту спроса на узкоспециализированные учебные пособия, которые бы решали частные методические проблемы, – в этом состоит одно из проблемных полей современной педагогической практики. Возникает необходимость поиска учебных материалов при отсутствии соответствующего запросу учебного пособия, а также потребность в дополнении существующих учебников большим количеством вспомогательных, зачастую разрозненных материалов.

Для решения сформулированной выше проблемы, заключающейся в необходимости формирования у преподавателей-практиков компетенций проектирования учебных пособий, в Московском городском педагогическом университете (МГПУ) создана и успешно реализуется программа магистратуры «Учебник иностранного языка в современном лингвообразовании» [2]. Программа направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных создавать современные учебники и учебные пособия по иностранному языку, а также обеспечивать их экспертизу и методическое сопровождение. Вместе с тем, как показывает опыт, среди практикующих преподавателей наблюдается потребность в *краткосрочных* курсах повышения квалификации, которые подготовят их к созданию учебных пособий как с теоретической, так и с практической точек зрения.

Особую актуальность данный вопрос приобретает в условиях языкового образования, поскольку эта предметная область обладает значительным потенциалом воспитательного и развивающего воздействия. Изучающие иностранный язык не только овладевают языком как системой – одновременно формируется их картина мира, развиваются мировоззренческие представления.

Для удовлетворения социального запроса в ИИЯ МГПУ создана краткосрочная (56 часов) программа повышения квалификации «Проектирование современного учебного пособия по иностранному языку». Программа рассчитана на преподавателей вузов, сузов и языковых центров, учителей школ, магистрантов гуманитарных направлений. Цель программы – помочь слушателям разработать концепцию собственного учебного пособия по иностранному языку для решения узкоспециальной учебно-методической проблемы.

Поясним значение термина «учебное пособие» как ключевого для нашего исследования и дифференцируем его от схожего термина «учебник». В вопросе дифференциации вышеуказанных терминов сошлемся на Письмо Минобразования РФ от 23.09.2002 г № 27-55-570/12 «В связи с запросами по поводу определения терминов "учебник" и "учебное пособие"...» [9]. Согласно этому документу, учебник – это *основная* учебная книга, чье содержание должно удовлетворять ГОС ВПО и *полностью* раскрывать примерную программу по конкретной дисциплине. В свою очередь, учебное пособие рассматривается как *дополнение* к учебнику и может охватывать не всю дисциплину, а лишь *часть* (несколько разделов) примерной программы. Кроме того, в отличие от учебника, пособие может включать не только апробированные, общепризнанные знания и положения, но и разные мнения по той или иной проблеме. Следовательно, мы не ставим задачу обучить преподавателей созданию учебника, принимая во внимание сложность такой задачи, отсутствие у них необходимой квалификации и временные ограничения. В качестве итогового продукта выбрана концепция именно учебного пособия, которая также будет отражать его структуру и специфику.

Как известно, учебное пособие представляет собой «модель процесса обучения, ориентированную на реально существующую систему обучения, вписывающуюся в нее и в то же время в определенной степени преобразующую ее» [4, с. 16]. Следовательно, все элементы его структуры и содержания должны: а) соответствовать современным образовательным концепциям; б) ориентироваться на формирование ключевых компетенций студента; в) базироваться как на общепринятых исторически выверенных и общепризнанных аспектах конструирования пособий, так и на особых авторских находках и решениях [11, с. 3]. Учебное пособие реализует авторский подход как ключевую идею, находящую выражение в его структуре и наполнении (например, о реализации в учебном пособии межкультурного подхода см. подробнее [1], социокультурного – [7]). Более того, учебное пособие должно проектироваться «с ориентиром на завтрашний день, предвидеть возможные изменения социокультурного и межкультурного характера, значимые для обучения иностранному языку» [10, с. 7].

В классической триаде *«цели обучения – содержание обучения – средства обучения»* последняя составляющая определяется обеими предыдущими [8, с. 25]. Следовательно, задумывая учебное пособие, его автор определяет триединую цель (обучающую, развивающую и воспитывающую) для конкретного этапа обучения и с учетом образовательных условий.

Этим важным теоретическим вопросам проектирования учебного пособия как отражения современной образовательной парадигмы посвящен первый раздел описываемой программы. Учебник рассматривается как путь к познанию языка и культуры, подчеркивается его воспитывающая функция и раскрывается образовательный потенциал.

Огромное значение при проектировании учебного пособия приобретает понимание особенностей и образовательных потребностей целевой аудитории. Особые правила проектирования учебных пособий применимы к условиям работы с учащимися начальной, средней и старшей школы, студентами языковых вузов, обучающимися с особыми образовательными потребностями, пожилыми людьми ([8], [12] и др.), что соответствует современной тенденции индивидуализации образования и, безусловно, находит отражение в описываемой программе.

Приступая к созданию собственного продукта, необходимо иметь четкое представление о существующем рынке учебных пособий, уметь их анализировать и находить лакуны. В рамках раздела «Архитектура российских и зарубежных учебников по иностранному языку» слушатели ознакомятся, во-первых, с разнообразием российских учебников (как рекомендованных, так и не рекомендованных Министерством просвещения РФ); во-вторых, с многочисленными зарубежными учебниками и способами их адаптации к условиям и требованиям отечественной системы образования. Понимание критериев экспертной оценки учебников поможет авторам избежать ошибок и расставить акценты при проектировании (структурировании и определении содержания) учебного пособия.

Представляя собой в первую очередь средство общения и развлечения, цифровые инструменты могут служить и не менее эффективными образовательными инструментами [13, с. 657]. Информационные технологии прочно вошли в систему образования, в том числе в сферу концептуального моделирования средств обучения, что находит выражение в создании электронных учебных

пособий, смарт-учебников и интерактивных дополнений к ним, а также электронных приложений к используемым в школах УМК [5, с. 244]. Необходимо уметь проводить комплексный анализ существующих электронных учебников, применять полученные результаты в создании собственных электронных продуктов, которые будут интерактивно взаимодействовать с другими компонентами УМК. Данные вопросы рассматриваются обучающимися в разделе «Проектирование современного электронного учебного пособия по английскому языку».

Всестороннее исследование проблемы современного учебника подводит слушателей к изучению раздела «Технология разработки современных УМК по иностранному языку». Этот раздел отражает алгоритм действий преподавателя от задумки учебного пособия до его поэтапной реализации. Проверка полученных знаний осуществляется в рамках итоговой аттестации по завершении курса, проходящей в форме защиты концепции собственного учебного пособия, которую обучающиеся вырабатывают в процессе обучения. Эффективность программы обеспечивается участием в ней преподавателей – профессионалов высочайшего класса, создающих учебники по иностранному языку, которые в течение долгих лет входят в Федеральный перечень (*Starlight, Spotlight, Rainbow English, English, Dialogue with English* и др.).

В заключение подчеркнем, что учебное пособие по иностранному языку должно не просто оперировать информационной базой, а ориентировать обучающихся и педагогов на индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса, на внедрение современной модели взаимодействия. Учебное пособие по иностранному языку выполняет функцию консультанта и помощника [6, с. 100], помогает выстраивать и реализовывать индивидуальные образовательные траектории. Создание такого пособия, соответствующего современным требованиям и реализующего авторский подход преподавателя к обучению иностранному языку, станет осязаемым результатом разработанной и внедренной программы повышения квалификации «Проектирование современного учебного пособия по иностранному языку».



Литература

1. **Афанасьева О. В.** Современный учебник английского языка для старшей школы в аспекте отражения межкультурной коммуникации / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 12–18.
2. **Баранова К. М.** Новая программа магистратуры «Учебник в современном лингвообразовании»: ответ на вызовы XXI века / К. М. Баранова, И. С. Идилова // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 78–82.
3. **Биболетова М. З.** Координирующая роль учебника в условиях современной образовательной среды / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся. – М.: ООО «Языки народов мира», 2021. – С. 25–29.
4. **Бим И. Л.** К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И. Л. Бим, О. В. Афанасьева, О. А. Радченко // Иностр. языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 13–16.
5. **Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу** / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников [и др.]; отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – М.: ВКН, 2021. – 328 с.
6. **Герасимова С. А.** Архитектоника индивидуально ориентированного учебника иностранного языка // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 4 (24). – С. 95–103.
7. **Игна О. Н.** Социокультурный компонент содержания учебников по иностранным языкам для технических вузов // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 5 (39). – С. 120–129.

8. **Макеева С. Н.** Подготовка людей пожилого возраста к устной межкультурной коммуникации на иностранном языке / С. Н. Макеева, Н. А. Спичко, А. А. Фетисова, Е. Ю. Фроликова, Н. В. Вишневецкая // Вестник МГПУ. Серия: педагогика и психология. – 2021. – № 2 (56). – С. 98–119.
9. Письмо Минобразования РФ от 23 сентября 2002 г. № 27-55-570/12 «В связи с запросами по поводу определения терминов «учебник» и «учебное пособие», данных в ГОСТ 7.60–90 «Издания, основные виды. Термины и определения».
10. **Тарева Е. Г.** Учебник иностранного языка: сила воздействующей функции // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 5–11.
11. **Тарева Е. Г.** Современный учебник иностранного языка: вопросы концептуального и технологического моделирования / Е. Г. Тарева, И. П. Твердохлебова // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 2–4.
12. **Makeeva S. N.** Older Adult Learners as the Subject of Cross-cultural Communication / S. N. Makeeva, I. S. Idilova, N. A. Spichko, A. A. Fetisova, E. Y. Frolikova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference Proceedings, London, 2020. – P. 562–573.
13. **Suleimanova O.** The Learning and Educational Potential of Digital Tools in Humanities and Social Science / O. Suleimanova, I. Guseinova, A. Vodyanitskaya // Proceedings of the International Scientific Conference. – 2020. – Vol. IV. – P. 657–669.

Идилова Ирина Сергеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: idilovais@mgpu.ru

Вишневецкая Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры английской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: vishnevetskajanv@mgpu.ru



**Сведения
об авторах**

КОММУНИКАТИВНО-ЦИФРОВОЙ МОДУЛЬ ЯДРА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



Аннотация

Статья посвящена вопросу цифровизации образовательного процесса в рамках формирования коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранных языков. Содержательным ядром цифровых систем, офисных приложений и программ, позволяющих обрабатывать и интерпретировать информацию, создавать мультимедийный и презентационный контент, является материал на русском и/или иностранном языке. Большое внимание уделяется роли проекта «Ядро высшего педагогического образования», подготовленного Министерством просвещения РФ. Авторы предлагают рассмотреть несколько элективных курсов, способствующих развитию коммуникативно-цифровой грамотности обучающихся и направленных на устранение коммуникативного и шире – профессионального дефицитов, а также на усовершенствование качества профессионального общения как одной из значимых составляющих профессиональной культуры педагога.



Abstract

THE COMMUNICATIVE-DIGITAL MODULE OF THE CORE OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE PRE-SERVICE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES TRAINING

The article is devoted to an issue of digitalization of the educational process in the framework of the pre-service teachers' of foreign languages communicative competence formation. The content core of digital systems, office applications and programs that allow processing and interpreting information, creating multimedia and presentation content is material in Russian and/or in a foreign language. Much attention is paid to the role of the project 'The Core of Higher Pedagogical Education' initiated by the Ministry of Education of the Russian Federation. The authors propose to consider some elective courses that contribute to the development of students' communicative and digital literacy, as well as aimed at eliminating communicative and professional deficits and improving the quality of professional communication as one of the significant components of a teacher's professional culture.



Ключевые слова

коммуникативно-цифровой модуль, ядро педагогического образования, будущий учитель иностранного языка, элективный курс, коммуникативная компетенция



Keywords

communicative-digital module, the core of pedagogical education, pre-service foreign language teacher, elective course, communicative competence

Современное образовательное пространство интенсивно меняется. Трансформациям подвергается и профессиональная педагогическая коммуникация, поскольку в ней модифицировались ориентиры: в постковидную эпоху общение изменило вектор, оно перестало быть линейным, детерминированным признанными нормами, которые манифестировались в публичном пространстве. Коммуникация стала многовекторной (общение в очном формате, в онлайн-режиме, в мессенджерах), а следовательно – нелинейной, и это обусловлено сменой стабильной и устойчивой социальной реальности на изменчивую, неопределенную, во многом не подлежащую регламентации действительности, в которой оказываются непроясненными и отношения субординации между участниками коммуникации, и сами нормы и ценности общения [13].

Безусловно, профессия учителя априори считается лингвоинтенсивной специальностью. Речь преподавателя является не только основным средством решения задач обучения, воспитания и развития учащихся, но и выступает образцом, «сознательно или бессознательно усваиваемым учениками, а значит, неизбежно копирующимся и распространяющимся. Поэтому к речи преподавателя предъявляются как общекультурные, так и профессионально-педагогические требования» [14]. Однако развитию коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза и формально, и содержательно отводится незначительное количество часов. Фактически дисциплина «Русский язык и культура речи», проводимая на первом курсе, призвана обеспечить формирование и совершенствование коммуникативной компетенции.

В рамках проекта «Ядро высшего педагогического образования», инициируемого и подготовленного Министерством просвещения РФ в 2021 году, представлен пул модулей образовательных программ по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» для студентов-бакалавров. В «Пояснительной записке к основным требованиям к подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию» («Ядро педагогического образования») обосновывается цель этого проекта, состоящая в том, чтобы «устранить разрыв между содержанием университетской педагогической подготовки и содержанием школьного образования», и для этого предлагается «внедрить единый подход к структуре и содержанию программ подготовки будущего учителя» [10]. Образовательная программа состоит из семи модулей. Безусловное преимущество модульного подхода к образовательному процессу состоит в том, что такое обучение позволяет «оптимально сочетать теоретическую и практическую подготовку; индивидуализировать обучение для каждого студента за счет комбинации отдельных единиц модулей и т.д.». Это «способствует динамичному характеру перехода обучающихся от учебной к профессиональной деятельности, предоставляет возможность реализации отдельных модулей основной образовательной программы как целостных структур, в рамках которых осуществляется формирование конкретных компетенций, обеспечивающих выполнение конкретных видов профессиональной деятельности» [6]. Кроме того, модульная организация образовательного процесса позволяет «максимально эффективно реализовать логику педагогической целесообразности... за счет четкости формулировок целевого и результативного компонента и выхода на задачи отбора и структурирования содержания высшего образования через результативный компонент» [9].

В рамках данной статьи мы остановимся на значимости «Коммуникативно-цифрового модуля» и более подробно рассмотрим его коммуникативную составляющую. «Коммуникативно-цифровой модуль» реализуется посредством таких дисциплин, как «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи»,

«Технологии цифрового образования». В «Пояснительной записке» отмечается, что совокупность этих дисциплин направлена на «формирование у обучающихся коммуникативных компетенций, готовности к осуществлению социального взаимодействия и деловой коммуникации на русском и иностранном(ых) языках, в том числе с использованием ИКТ, профессиональных компетенций в сфере медийно-информационной грамотности, готовности к профессиональной деятельности в цифровом пространстве, в том числе в условиях использования технологий искусственного интеллекта» [10]. Представляется логичной и оправданной интеграция в одном модуле цифровой и коммуникативной компетенций, поскольку ставшая образовательным трендом цифровизация обучения подразумевает не только использование электронных носителей информации, но и применение, во-первых, цифровой системы управления образовательным процессом, во-вторых, современного предметного программного обеспечения, в-третьих, систем дополненной и виртуальной реальности [11]. Развитие цифровой компетенции в то же время немыслимо без совершенствования коммуникативной, поскольку содержательным ядром цифровых систем, офисных приложений и программ, позволяющих обрабатывать и интерпретировать информацию, создавать мультимедийный и презентационный контент, является материал на русском и/или иностранном языке. Кроме того, профессиональные информационные базы используют английский язык как основной [3]. Поэтому подобный конгломерат из данных дисциплин эффективен и актуален.

Дисциплины, закрепленные за «Коммуникативно-цифровым модулем», а также технологическая (проектно-технологическая) практика, содержательно связанная с каждой из дисциплин, рассчитаны на первый, второй и третий семестры. Общеуниверситетская дисциплина «Русский язык и культура речи» в качестве приоритетной ставит перед собой задачу сформировать и усовершенствовать коммуникативную компетенцию обучающихся. Однако при декларируемой разработанности понятия «коммуникативная компетенция» и ее несомненной значимости в профессиональном становлении будущего педагога мы можем говорить о наличии ряда противоречий, которые возникают на пути ее формирования. Обозначим ряд проблемных ситуаций, связанных с актуализацией коммуникативной компетентности у студентов педагогических вузов.

Переход на формат дистанционного обучения в марте 2020 года вскрыл важные дефициты в образовательном процессе. Все участники этого процесса (студенты, преподавательский состав) испытали «коммуникативную изоляцию» [2], «дефицит коммуникабельности» [12], вызванные неготовностью к применению инструментов информационно-коммуникационных технологий (работа в формате видеоконференций, коммуникация в мессенджерах, создание качественных презентационных материалов, подкрепление содержания дисциплины имеющимися материалами на образовательных платформах и т.д.).

Апробируемый сегодня смешанный формат обучения предполагает разумную интеграцию дистанционных и традиционных форм обучения в образовательном процессе вуза, и в то же время очевидна неразработанность педагогических условий осуществления такой интеграции [1]. И в очном, и в дистанционном формате ввиду отсутствия качественного контроля у студентов постепенно утрачиваются элементарные навыки обработки информации, работы с текстом (навыки конспектирования и реферирования материала, составления различного вида планов и т.д.), которые позволяют развить гибкость усвоения материала. В то же время, когда мы говорим и об очном, и о дистанционном форматах обучения, нельзя не признать доминирующую роль репродуктивных методик обучения, ставящих студентов в позицию пассивных слушателей.

Профессиональная деятельность учителя требует ежедневного решения педагогических задач и проблем, связанных с устранением коммуникативных барьеров, управлением совместной с учащимися деятельностью и т.д. Мы разделяем точку зрения Н.А. Мухамедьяровой, считающей, что «развитие коммуникативных умений и навыков будет эффективным лишь в условиях активного обучения с высоким уровнем включенности педагогов в коммуникативную деятельность, с возможностью приблизить учебную модель к реальной педагогической действительности» [7]. Считаем, что спроектировать такую деятельность позволяет система элективных курсов, направленных на совершенствование коммуникативной компетенции и адресованных обучающимся третьего курса по программам направления 44.03.05 «Педагогическое образование». Сосредоточенность на этом контингенте обусловлена тем, что обучающиеся указанных курсов впервые направляются на производственную практику в образовательные учреждения.

Предлагаемые элективные курсы – «Основы деловой коммуникации и этики деловых отношений», «Вербальный имидж педагога» и «Деловой иностранный язык». Их разработчики исходили прежде всего из понимания того, что высшее педагогическое образование должно учитывать общественный запрос и взаимодействовать с работодателями. Всплеск интереса к эффективной коммуникации связан с пониманием того, что качественное командное общение является основой корпоративного и личностного успеха. Об этом свидетельствует рынок коммерческих образовательных услуг, на котором изобилуют объявления об онлайн- и очных курсах, нацеленных на совершенствование коммуникативной компетенции специалистов различных профессиональных сфер. Педагогическое общение – априори общение в коллективе и с коллективом. И тем насущнее выглядит проблема, которую ставит И.А. Зимняя, говоря о том, что студентов педагогических вузов не обучают навыкам целенаправленного решения коммуникативных задач – оценочных (в частности, одобрительных), побудительных и т.д. [4]. Кроме того, авторы данных курсов учитывали и то, что сегодня все более развитыми становятся виртуальные коммуникации, реализующиеся в форматах виртуальных переговоров, видеоконференций и т.д. Поэтому в предлагаемых дисциплинах уделяется внимание развитию профессиональной культуры командно-проектной деятельности, в том числе и посредством виртуальной коммуникации, для которой важными оказываются основы цифрового этикета.

Содержание курсов «Основы деловой коммуникации и этики деловых отношений», «Вербальный имидж педагога» и «Деловой иностранный язык» охватывает различные сферы деловой коммуникации. В рамках курсов «Основы деловой коммуникации и этики деловых отношений» и «Вербальный имидж педагога» рассматриваются:

- инструменты письменной и устной деловой коммуникации (основные структурные и языковые особенности текстов официально-делового стиля; их составление; особенности самопрезентации, в том числе в виртуальном пространстве; выбор речевой стратегии в зависимости от коммуникативного ранга собеседника и коммуникативной задачи);
- основы цифрового этикета в деловой и неформальной коммуникации (базовые сведения о внешнем оформлении и внутренних законах составления электронных писем как ведущих инструментов деловой электронной коммуникации; основы деловой коммуникации в мессенджерах; актуальность цифровой репутации и значимость цифровых следов в социальных сетях и мессенджерах);
- основы педагогической имиджологии (практические алгоритмы формирования профессионального имиджа, компоненты невербального имиджа, специ-

фика педагогического общения, алгоритм преодоления коммуникативных барьеров, технологии сбережения голоса и т.д.).

Описываемые элективные курсы отходят от традиционных репродуктивных способов закрепления теоретического материала. Ведущим здесь является кейс-метод (кейс-стади, метод конкретных ситуаций, метод ситуационных задач), преимущество которого состоит в том, что он направлен «не столько на освоение конкретных знаний, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала» обучающегося [5]. Кейс-метод предполагает разработку набора таких ситуаций, которые выходят за рамки процесса обучения, предоставляя «студентам возможность решать квазипрофессиональные и профессиональные проблемы» [8]. Также в качестве альтернативы традиционным образовательным формам реализуется технология «педагогических мастерских», благодаря которым студенты педагогического вуза смогут профессионально выстраивать межличностное взаимодействие, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, избегать манипулирования, совершенствовать собственную культуру и технику речи.

Курс «Деловой иностранный язык» нацелен на развитие кумулятивной способности и готовности будущих учителей иностранного языка, осознающих себя полилингвальными и поликультурными личностями, к эффективному осуществлению иноязычной коммуникации в ситуациях научно-исследовательского характера в межкультурном пространстве.

Обучающиеся знакомятся со стилями делового иноязычного общения, вербальными и невербальными средствами взаимодействия с партнерами, национальными, этнокультурными и конфессиональными особенностями различных сообществ, а также основными принципами межкультурного взаимодействия. В результате освоения курса студенты умеют применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия, а также владеют навыками создания благоприятной среды межкультурного взаимодействия при выполнении профессиональных задач.

Таким образом, разработанные элективные курсы («Основы деловой коммуникации и этики деловых отношений», «Вербальный имидж педагога» и «Деловой иностранный язык») направлены на устранение коммуникативного и шире — профессионального дефицитов, а также на усовершенствование качества профессионального общения как одной из значимых составляющих профессиональной культуры педагога. Следовательно, обучающиеся смогут более комфортно, уверенно и успешно реализовывать свой личностный и профессиональный потенциал в современных условиях.

Безусловно, большую роль играет осуществление взаимосвязи учебных дисциплин, элективных модулей с учебными и технологическими практиками в процессе формирования коммуникативной компетентности, использование методов активного обучения в образовательном процессе, а также цифровизация учебной и внеучебной деятельности. Формирование коммуникативной компетентности рассматривается как процесс развития и профессиональных умений, способствующих решению педагогических задач, и личных качеств будущего учителя, свободно владеющего речью, самостоятельно избирающего стиль профессионального общения, активно использующего в своей работе современные образовательные технологии, отвечающие требованиям современной школы.



Литература

1. **Безукладников К. Э.** Интеграция международных технологий обучения в российское образовательное пространство / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, А. А. Вертьянова // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 18–27. – EDN MFMXIL.
2. **Ванцев Ю. В.** О коммуникативно-продуктивном методе обучения // Философия образования. – 2021. – Т. 21, № 1. – С. 104–127.
3. **Воронин Д. М., Воронина Е. Г., Киселева И. В.** Модернизация программ высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 1 (73). – С. 98–101.
4. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.
5. **Лапыгин Ю. Н.** Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 248 с.
6. **Медведева О. А., Храброва В. Е.** Проектирование основной образовательной программы по направлению 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с учетом требований ФГОС ВО нового поколения и профессионального стандарта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. – Т. 4. – Вып. 1. – С. 67–72.
7. **Мухамедьярова Н. А.** Особенности исследования коммуникативной компетентности педагогов, работающих с талантливыми детьми // Ярослав. пед. вестник. – 2017. – № 5. – С. 41–48.
8. **Осмоловская И. М.** Дидактика: от классики к современности. – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 248 с.
9. **Папуткова Г. А., Саберов Р. А., Фильченкова И. Ф.** Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1284/851> (дата обращения: 21.03.2023 г.).
10. Пояснительная записка к основным требованиям к подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»). – URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2022/01/25/1d9152246cc774fa54a30017b002508d/metodicheskie-rekomendatsii-po-podgotovke-kadrov-po-programmam-pedagogicheskogo-.pdf> (дата обращения: 21.03.2023 г.).
11. **Прохорова А. А.** Лингвоцифровая компетенция как ключевой компонент функциональной грамотности / А. А. Прохорова, К. Э. Безукладников, В. К. Безукладников // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 15–22. – EDN ZLGFOP.
12. **Трофимова Г. С.** Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладной аспекты. – Ижевск, 2012. – 116 с.
13. **Чанкова Е. В.** Коммуникативная компетентность личности в условиях изменяющейся социальной реальности. Дис. на соиск. уч. ст-ни доктора социол. наук. – М., 2016. – 45 с.
14. **Чусовитина О. М.** Формирование умений профессионально-речевого поведения студентов физкультурного вуза. Автореф. дис. на соиск. уч. ст-ни канд. пед. наук. – Омск, 2004. – 24 с.

Ермошина Майя Александровна, канд. филол. наук, доцент кафедры общего языкознания, русского и коми-пермяцкого языков и методики преподавания языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.
E-mail: maya.petrovich@mail.ru

Вертьянова Анастасия Андреевна, канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.
E-mail: vertyanova@pspu.ru


Сведения
об авторах

РОЛЬ ФОНЕТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВЫХ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В МЛАДШЕЙ И СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ



Аннотация

В статье рассматривается блок дидактических игр по фонетике, которые учитель организует и проводит на начальном и среднем этапах обучения английскому языку в общеобразовательной школе. В качестве нового шаблона решения поставленных задач предлагается проблемно-рефлексивный методический кейс.



Abstract

PRONUNCIATION GAMES AS A BASIC ACTIVITY IN PUPILS' PRIMARY AND SECONDARY FORMATIVE YEARS

The article presents primary and secondary pronunciation boxes (sounds and pronunciation patterns) appropriate to teaching and correcting pronunciation at an initial stage in the learner's development. The activities are designed to be practiced through the problem-oriented reflexive case.



Ключевые слова

метод проблемно-рефлексивного кейса, фонетические игры, слухо-произносительные навыки, ритмико-интонационные навыки, гуманистическая парадигма



Keywords

problem-oriented reflexive case, pronunciation game playing, auditory-pronunciation skills, rhythm and intonation skills, humanistic paradigm

В обществе XXI века учебный процесс является ведущей деятельностью детей младшего, среднего и старшего возраста; при этом образование становится личностно ориентированным и сосредоточено на самобытности, уникальности и неповторимости учащегося.

Задача учителя современной школы — сделать обучение доступным, интересным и увлекательным для школьника. В связи с этим следует все шире и разнообразнее применять игру на всех этапах обучения, так как она позволяет решать задачи возрастного развития учащихся. Посредством игры учитель обучает, развивает, корректирует и воспитывает личность школьника.

Важно учитывать особенности детской игры: свободу и самостоятельность действий; саморегуляцию поступков, поведения играющих; творческий

характер; эмоциональную насыщенность; отсутствие материального результата; наличие игровых отношений между детьми; соблюдение правил игры как отражения логической и временной последовательности.

Для обучения фонетике в младшей и средней общеобразовательной школе используется дифференцированный подход, который объединяет основные положения артикуляционного и акустического подходов. Также предполагается использовать и графические образы. В рамках данного подхода уделяется большое внимание использованию транскрипции и формированию графемно-фонемных соответствий.

Звуковой ряд в английском языке представлен гласными и согласными звуками, которые имеют некоторые произносительные отличия от звуков русского языка. В результате сравнительного анализа фонетического состава двух языков выделяются три основные типологические группы фонем: совпадающие в обоих языках, несовпадающие в обоих языках и частично совпадающие. Наиболее трудными для усвоения следует признать несовпадающие и частично совпадающие фонемы [5].

При обучении гласным звукам следует обращать внимание на их долготу и краткость, дифтонги, а также на оппозицию гласных: [i — i:] и т.д.

Работая над овладением согласными звуками, важно учитывать артикуляцию, палатализацию и аспирацию [p], [t], [k]. В английском языке есть некоторые согласные, которые не имеют аналогов среди русских звуков: [θ], [ð], [w], [ŋ].

В начальной школе предлагается уделять больше внимания слухо-произносительным навыкам, а в средней школе – ритмико-интонационным, не игнорируя важность работы над этими навыками на обоих этапах. Обучение ритмико-интонационным навыкам следует начинать на первом этапе изучения иностранного языка (2–4 классы), при этом используя аутентичные речовки, скороговорки, лимерики, стихи, песенки.

В качестве базового подхода предлагаем использовать проблемно-рефлексивный методический кейс, который отражает конкретную проблемную ситуацию, требующую обоюдных решений со стороны учителя и ученика, где целью кейса является развитие личности учащегося [4].

Рассмотрим базовый корпус проблемно-рефлексивного кейса для начальной школы. Модель действий учителя – «контекст – слово – звук». Учащиеся идут реверсивным порядком: звук – слово – контекст [5].

Слухо-произносительный кейс включает в себя следующие этапы:

1. *Этап I.* Цепляющий заголовок и лид (*lead*).
2. *Этап II.* Просмотр мультфильма (видеоролика, рисунка, картинки) на английском языке. Пример – видеоролик «*What Do You Hear?*» [3].
После просмотра учащимся предлагается ответить на вопросы:
 - Какое слово (фразу, предложение) вы услышали? Давайте переведем его на русский язык.
 - Знаете ли вы транскрипцию этого слова?
 - Какой звук вы услышали первым (вторым, третьим и т.д.)?
 - Есть ли такой звук в русском языке?
 - Слышите ли вы разницу между английским и русским звуком?
 - Хотите попробовать произнести английский звук?

3. **Этап III.** Учащиеся должны научиться правильно артикулировать английские звуки. Для этого они должны понимать, как работают органы речи. Предлагаем игру «Путешествие во рту» (*Mouth trip*). Учитель показывает изображение открытого рта на заранее подготовленной картинке или на слайде:
 - Начинаем путешествие на губах; описываем губы: верхняя губа, нижняя губа, уголки губ.
 - «Скользим на роликах» к зубам; описываем зубы: верхние и нижние зубы, альвеолы.
 - «Едем на скейтборде» по верхнему нёбу: верхние зубы — альвеолы — твердое небо — мягкое нёбо с маленьким язычком.
 - «На парашюте спускаемся» на язык, по языку «едем на санках»: задняя часть языка, передняя часть языка, боковые части языка, кончик языка.
 - «Буратино»: кончик языка «хулиганит» — он «бегает» к верхним зубам, к нижним зубам, стучит по альвеолам и т.д.
 - «Ковер-самолет»: плоский язык двигается то назад, то вперед.
 - «Накрываем на стол» — нижняя челюсть двигается вперед и назад: «выдвигаем ящик с ножами, вилками и ложками» — ящик выдвинули, взяли нож / вилку / ложку, ящик закрыли; и так «открываем ящик» несколько раз по количеству гостей.
 - «Паркур» на нижнюю губу.
4. **Этап IV.** Игра «Обезьянка»: учитель показывает детям, как поставить органы речи в положение, необходимое для произнесения звука.
5. **Этап V.** Артикулирование: учащиеся повторяют за учителем.
6. **Этап VI.** Фиксирование: произнесение звука.
При произношении звука учащимся рекомендуется на некоторое время сохранить артикуляцию в нужном положении, чтобы лучше запомнить и зафиксировать его: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три — морская фигура, на месте замри!»
7. **Этап VII.** Отработка звука проводится с помощью системы фонетических упражнений, построенных с учетом межязыковой и внутриязыковой интерференции. Изучаемый звук произносится в различных комбинациях с другими звуками в словах, словосочетаниях и предложениях; при этом приветствуется использование наглядных средств в большом объеме: картинки, рисунки, видеоролики.

На этих этапах учитель выбирает стратегию презентации звука, его артикулирование и аудирование в зависимости от особенностей и предпочтений класса. Предлагаются не только акустические, но и графические образы.

Рассмотрим возможный **блок упражнений на отработку звуков (Pronunciation Box)**:

- 1) Сравни букву и транскрипцию звука.
 - 2) Слушай и повторяй.
 - 3) Слушай и распознай.
 - 4) Посмотри и произнеси.
 - 5) Прочитай сам.
 - 6) Прочитай и сравни.
8. **Этап VIII.** Финал: «Собираемся домой, складываем новые звуки / слова / фразы в портфель». Учитель спрашивает детей: «Почему мы берем эти звуки с собой? Почему они полезны нам? Как мы теперь будем говорить по-английски?»

В качестве примера предлагаем кейс «[p], [t], [k] принесло ветром на воздушном шаре».

1. **Этап I.** «Сдуй муху с кончика носа»: учащимся следует сделать сильный выдох, чтобы сдуть эту муху. Им нужно направлять струю воздуха на муху.
2. **Этап II.** Просмотр короткого видеоролика.
3. **Этап III.** «На паровозе»: «Паровоз делает *pin, pen, pan* – [p] / *tin, ten, tan* – [t] / *kit, ket, kat* – [k]. Откуда идет пар (воздух)? Пар образуется в топке. В нашем теле это диафрагма. Соединим ладонью верхнюю часть правого и левого ребер (два берега у одной реки) – это топка: из нее начинается *pin, pen, pan* – [p]. Далее пар поднимается на выхлоп – выдох. Он идет вверх по дыхательному горлу и с силой выходит изо рта. Давайте подышим, как паровоз: [p / t / k]. Поставьте ладонь (пушок, листочек) перед губами и почувствуйте этот сильный выдох. Отодвигайте ладонь все дальше от губ (максимум – 30 см), но выдох должен оставаться таким же сильным».
4. **Этап IV.** Игра «Обезьянка»:
 - [p] – «Не хочу есть кашу».
 - [t] – «Кончиком языка заберись на альвеолы».
 - [k] – «Потуши пожар в глубине пещеры».
5. **Этапы V, VI.**
 - [p], [t], [k] – учитель произносит отдельный звук один раз; слитно – два раза; слитно – три раза (максимально – пять): «Паровозик сейчас поедет».
6. **Этап VII.** Фонетические игры.
 1. Слушай и повторяй: «Определи звук».

На карточках написаны слова (буквами или/и в транскрипции), начинающиеся с согласных звуков [p], [t], [k]. Учитель говорит, какой звук искать. Задача детей – найти слова с этим звуком как можно быстрее и прочитать. Выигрывает тот, кто быстрее и правильнее всех справится. Игра продолжается, пока не закончатся карточки.
 2. Слушай и распознай: «Найди звук».

Учитель раздает детям карточки с картинками, на которых слова написаны буквами или даны в транскрипции. Слова начинаются с согласных звуков [p], [t], [k] (например: *pen, toy, cat*). При этом учащиеся параллельно слушают аудиозапись этих слов. Каждый должен найти те, которые начинаются на один звук, и объединить их.
 3. Посмотри и произнеси.

Учитель показывает учащимся рисунки или видеоролики; названия изображенных предметов начинаются с [p], [t], [k]. Ученики должны без подсказки произнести слова.
 4. Прочитай сам.

Учитель показывает 5–7 английских слов, начинающихся с [p], [t], [k] и написанных в строчку. Учащиеся должны сами прочитать эти слова.
 5. Прочитай и сравни: «Кто быстрее?»

Обучаемые делятся на две команды. Учитель произносит слова, которые начинаются не только со звуков [p], [t], [k], но с других согласных (например, [f], [d], [s] и т.д.). Если учитель называет слово, в котором есть звуки [p], [t], [k], обучаемые поднимают руку. Если в названном слове есть другие согласные звуки, ученики руку не поднимают. Преподаватель записывает ошибки играющих на доске. Выигрывает та команда, которая сделала меньше ошибок. Данная игра способствует формированию навыков фонематического слуха.
7. **Этап VIII.** «Собираемся домой». Учитель спрашивает детей: «Какие звуки и слова мы сегодня положим в портфель?»

На среднем этапе обучения предлагаем уделить особое внимание ритмико-интонационным упражнениям и аудированию. При этом следует бережно относиться к произнесению звуков изолированно, в слове, фразе

и предложении. Подход к овладению ритмико-интонационным рисунком в рамках речевого образца является наиболее эффективным, поскольку такое произношение позволяет запомнить, какую роль ритм и интонация играют в речевой деятельности.

Английский ритм вызывает у учащихся затруднения, поскольку ударные слоги следуют друг за другом через примерно равные промежутки времени, независимо от количества отделяющих их друг от друга неударных слогов. Для того чтобы решить эту проблему, можно сначала отрабатывать ритм вне языкового материала, а далее – работать с привлечением языкового материала: фраза – предложение – текст (чтение). На этом этапе будут полезны скороговорки, лимерики, стихи.

Работа над формированием и развитием ритмико-интонационных навыков предполагает использование игр на ритм, на интонацию, а также смешанные. При этом упражнения (игры) представлены в виде проблемно-рефлексивного методического кейса.

Рассмотрим **ритмико-интонационный кейс**:

- 1. *Этап I.* Цепляющий заголовок и лид (*lead*).
- 2. *Этап II.* Просмотр видеоролика или мультфильма.
- 3. *Этап III.* Объяснение ритма / интонаемы. Здесь предлагаем уделить особое внимание связи интонации с коммуникативными типами предложений.
- 4. *Этап IV.* Этап «Обезьянка» (повтор за образцом: учителем или героем видеоряда).
- 5. *Этап V.* Собственно произнесение.
- 6. *Этап VI.* Фиксирование: индивидуальная и хоровая работа.
- 7. *Этап VII.* Практическая часть.
- 8. *Этап VIII.* «Собираемся домой».

Ниже предлагается список *игр, которые можно использовать на разных этапах формирования ритмико-интонационных навыков*.

Упражнения на ритм:

Табл. 1
Рифмованные
шаблоны

Word	Echo
interruption	Let's have lunch now.
interruption	He's my uncle .
interruption	I said, ' Under '.

- 1. «Эхо». Это упражнение хорошо выполнять с партнером или в одиночку. Используются рифмованные шаблоны, чтобы помочь познакомиться с ударением слов в предложении. Сначала читается слово с ударным слогом из колонки *Word*. Ученик должен выделить ударный слог как можно сильнее, громче и более высоким тоном, чем все остальные. Затем читается предложение из колонки *Echo*, которое содержит похожий звук и аналогичный шаблон ударения. Образец работы со словами и предложениями представлен в виде таблицы (см. табл. 1).

Отметим, что в двух столбцах – одинаковый шаблон ударения, поэтому они должны быть произнесены примерно за равное время. Учащиеся должны произносить предложения так же быстро, как и слова. Если ученики работают в парах, то один говорит слово, а другой отвечает предложением; потом наоборот.

- 2. «Прыгающий мяч». При выполнении этого упражнения необходимо использовать мяч, который отскакивает от пола. Перед тем как начать, ученикам надо поупражняться с мячом на полу в последовательном, ровном ритме. Учитель пишет несколько предложений на доске с выделением ударных слогов. Ученик произносит предложения, продолжая постукивать по мячу без ускорения, замедления или остановки. Мяч должен ударяться об пол

на ударный слог. Ученики должны сказать несколько слов очень быстро, а некоторые слова – медленнее, чтобы соответствовать предложению на доске с постоянным ритмом прыгающего мяча. Каждое предложение можно повторять по крайней мере три раза для закрепления.

The **weather's been so lovely lately**.

If I **finish** all my **work**, I **think** I can **go** to the **cinema tonight**.

I'm **going** to the **store** to buy **eggs, milk, bananas and bread**.

Как только учащимся станет легко произносить эти предложения, учитель просит их создавать свои: представиться, составить предложение о своем хобби, пока они продолжают отбивать мяч [1; 2].

Рассмотрим **упражнения на интонационное оформление предложений** разных коммуникативных типов:

1. «Расскажи мне о себе». Учащийся выбирает из предложений, написанных учителем на доске, то, которое ему нравится, и читает его вслух: *I live in Moscow / My mum works / My dad works*. Все эти предложения являются утвердительными и должны быть произнесены с понижением голоса.
2. «Ты любишь мороженое?». Учащийся выбирает из предложений, написанных учителем на доске, то, которое ему нравится, и читает его вслух: *Do you like ice cream? / Do you like apples? / Do you like cats?* Все эти предложения являются общими вопросами и должны быть произнесены с повышением голоса.
3. «Хочу все знать о тебе». Учащийся выбирает из предложений, написанных учителем на доске, то, которое ему нравится, и читает его вслух: *What do you like? / Where do you live? / When do we start?* Все эти предложения являются специальными вопросами и должны быть произнесены с понижением голоса.
4. «Выбирай». Учащийся выбирает из предложений, написанных учителем на доске, то, которое ему нравится, и читает его вслух: *Do you like water or juice? / Do you like cats or dogs? / Do you have a backpack or a bag?* Все эти предложения являются альтернативными вопросами и должны быть произнесены с повышением голоса в первой части и с понижением голоса во второй.
5. «А ты как думаешь?». Учащийся выбирает из предложений, написанных учителем на доске, то, которое ему нравится, и читает его вслух: *The day is nice, isn't it? / The lesson is long, isn't it? / The apples are sweet, aren't they?* Все эти предложения являются разделительными вопросами и должны быть произнесены с понижением голоса в первой части и с повышением голоса во второй.
6. «Я приказываю». Учащийся выбирает из предложений, написанных учителем на доске, то, которое ему нравится, и читает его вслух: *Open the door, please. / Take your seat please. / Go to the blackboard, please*. Все эти предложения являются приказами и должны быть произнесены с понижением голоса.
7. «Я прошу». Учащийся выбирает из предложений, написанных учителем на доске, то, которое ему нравится, и читает его вслух: *Open the door, please. / Take your seat please. / Go to the blackboard, please*. В том случае, если эти предложения произносятся как просьба, голос повышается.
8. «Здорово!». Учащийся выбирает из предложений, написанных учителем на доске, то, которое ему нравится, и читает его вслух: *Fine! / Thank you! / Sorry!* Все эти предложения являются восклицательными и должны быть произнесены с понижением голоса, но в более широком диапазоне.

Игры 1–8 проводятся при активном участии учителя, который сначала читает предложения, написанные на доске, а далее отрабатывает интонационные модели с учениками хором и индивидуально.

Далее предлагаем **блок упражнений на технику чтения**. Учитель сначала дает объяснение, а далее просит прочитать следующие упражнения.

1. «Остановись на светофоре». Запятая – однитактная пауза, точка – двухтактная пауза. Например: *He lives in Moscow, / that is a big city. // He likes Moscow.*
2. «Нажми на тормоза» (тормоз – самое главное слово в предложении): *He lives in Moscow. // Moscow is a big city. // He likes Moscow.*
3. «Зеленый свет. Поехали!» Читаем предложения с интонацией в соответствии с пунктами 1–8.
4. «Эстафета» (*Snowball reading*). Группе учащихся предлагается прочитать вслух короткий рассказ. Количество предложений в рассказе соответствует количеству учащихся. Первый учащийся читает первое предложение, второй – первое и второе, третий – первое, второе и третье, и т.д. Критериями оценивания являются: правильная расстановка пауз, выделение главного по смыслу слова (ядра), громкость, скорость и отчетливость прочтения.

В заключение предлагаем **варианты индивидуальных и групповых игр, направленных на отработку корректного прочтения слов – фраз – предложений**:

- «Угадайка»: прочитай слово по транскрипции.
- «Холодно – горячо»: правильно прочитал – «горячо», неправильно – «холодно».
- «Купите мое слово»: учащийся произносит слово с изучаемым звуком, а учитель «покупает» или «не покупает» его в зависимости от правильности прочтения.
- «Секретные записки»: учащемуся предлагается карточка с написанным коротким текстом. Ему нужно озвучить этот текст.
- «Будем вместе»: учитель начинает речовку / песенку / лимерик, а ученики ее заканчивают.
- «Морской бой на слова»: команды отгадывают слова друг друга.
- «Бояре, а мы к вам пришли!»: класс делится на две команды; первая выбирает одно слово из данных учителем на карточках и громко его читает; учащиеся второй команды составляют с этим словом фразу или предложение. Далее команды меняются ролями. Например, *Cat* (первая команда) – *A black cat* или *I like cats* (вторая команда).
- «Найди друга»: учащимся раздаются карточки с разными словами: *red, blue, flag, old, house, etc.* Каждый учащийся должен найти пару к своему слову и прочитать фразу вслух: *red flag, old house, etc.*
- «Помоги другу»: один учащийся получает листок с незаконченной фразой/предложением. Он читает его своему другу. Другу предлагается добавить окончание и прочитать фразу/предложение вслух.

Зачет по чтению предлагается пройти в форме квеста. Этапы: 1) от простого к сложному; 2) чтение слов (в спеллинге или транскрипции); 3) чтение фраз; 4) чтение предложений; 5) чтение коротких текстов.

В ходе игры учитель раздает учащимся некоторые отличительные значки, например, красные кружочки, или синие квадратики, или желтые звездочки, а далее в соответствии с количеством набранных значков (баллов) в конце урока выставляет оценки.

В данной статье мы не претендуем на исчерпывающий список фонетических игр, поскольку их характер и количество во многом зависят от языкового уровня учащихся, степени их вовлеченности в учебный процесс, возраста и ряда других факторов.

Игра представляет собой сложный социокультурный феномен, в рамках которого происходит активное участие в уроке каждого ученика; при этом повышается авторитет знаний, а также индивидуальная ответственность учащегося за результаты учебного труда. Игру можно рассматривать как школу познания и творчества, предполагающую полноценное развитие ребенка. Это наиболее доступный и интересный для детей способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций. В рамках современной гуманистической парадигмы задача учителя – стать направляющим и связующим звеном в цепи «ребенок – игра», обогащая опыт детей и тактично организуя игровую деятельность.



Литература

1. **Алеева Э. Г.** Ритмические упражнения на уроке английского языка. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2023/01/03/ritmicheskie-uprazhneniya-na-uroke> (дата обращения: 27.06.2023 г.).
2. **Бикетова И. С.** Фонетические игровые упражнения для повышения внутренней мотивации на уроках иностранного языка. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/drugie-yazyki/library/2014/11/14/foneticheskie-igrovyie-uprazhneniya-dlya> (дата обращения: 28.06.2023 г.).
3. Видеоролик «What Do You Hear?» – URL: <https://yandex.ru/video/preview/2048658320071356559> (дата обращения: 27.06.2023 г.).
4. **Нестерова Т. Д., Пчелина Т. М.** Формирование произносительной базы как этап профессиональной подготовки будущего учителя английского языка // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 3. – С. 69–74.
5. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 238 с.

Нестерова Татьяна Дмитриевна, канд. филол. наук, доцент, профессор кафедры фонетики и лексики английского языка имени В.Д. Аракина МПГУ.
E-mail: nesterova.tatiana555@gmail.com

Пчелина Татьяна Михайловна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры фонетики и лексики английского языка имени В.Д. Аракина МПГУ.
E-mail: Carrie.T@mail.ru

Сведения
об авторах

ИГРЫ И ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ



Аннотация

В данной статье рассмотрены варианты использования игр и игровых заданий при обучении английскому языку младших школьников; важная роль в улучшении успеваемости и мотивации учащихся отводится играм с учебными плакатами.



Abstract

GAMES AND GAME-LIKE ACTIVITIES IN THE ENGLISH LANGUAGE PRIMARY CLASSROOM

This article deals with the ways of using educational games and activities in the primary classroom and emphasizes the importance of the appropriate use of posters in order to boost the students' progress and motivation.



Ключевые
слова

игры, плакаты, кубик, картинки, песочные часы



Keywords

games, posters, dice, flashcards, sandglass

Everything should be made as simple as possible, but not simpler.

Albert Einstein

Обучающие приложения, онлайн-занятия, электронные доски и интерактивные задания, а также чаты в *WhatsApp*, электронный дневник и сайт школы — все это часть новой цифровой образовательной среды, которую иногда называют «третьим учителем» (после родителей и школьных учителей). Дети легко и органично погружаются в цифровую среду, и очевидно, что школьные учителя должны использовать преимущества новых образовательных технологий. О профессиональной подготовке учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования сейчас много пишут, в частности, профессор Т.А. Дмитренко [1]. Между тем практика показывает, что наибольший отклик у детей находят не технологичные инновации, а самые простые вещи. Например, использование мячика или кубика на уроке, игры на движение и т.п. Похоже, что детям, для которых компьютеры, смартфоны и обилие информации стали привычным фоном жизни, не хватает простых игр и заданий, дающих возможность вставать и двигаться во время занятий. Особенно это заметно в младших классах.

Не углубляясь в историю и теорию игрового обучения, автор статьи хочет поделиться своим опытом учителя-практика и рассказать о простых и доступных, не связанных с использованием современных технологий играх и заданиях. Они подойдут для уроков английского языка различного уровня сложности и направленности.

Говоря о простых играх, в данном случае мы имеем в виду не конкретные игры с правилами, победителями и проигравшими (в младшем возрасте не для всех детей будет оправдано включение в урок соревновательного элемента, выигрыша и проигрыша) и не введение так называемой «геймификации». Речь пойдет именно об обучающих играх и о том, как можно превратить любое упражнение или задание из учебника в игру.

Каждый учитель при планировании урока может легко адаптировать материал под игру. Для этого достаточно включить в задания на отработку материала небольшой игровой элемент, который повышает их привлекательность для детей. Такой игровой элемент легко применять для разного типа заданий и на любом этапе урока по выбору учителя; он мотивирует детей и позволяет разнообразить урок. Игра в данном случае одновременно несет и развлекательную, и дидактическую функцию: думая, что они просто играют, дети на самом деле заняты обработкой серьезного языкового материала.

Итак, чтобы разнообразить уроки для младших школьников, рекомендуем включить в свой учительский арсенал следующие предметы:

1. Мячик
2. Картинки (*flashcards*)
3. Кубик
4. Песочные часы
5. Учебные плакаты

1. МЯЧИК

Игры с мячиком — один из самых популярных способов разнообразить урок. Очень часто мячик применяется в режиме «слово-перевод» или на более высоких уровнях. К примеру, при отработке форм неправильных глаголов следующим образом: *учитель бросает мячик ученику и дает ему задание; ученик отвечает и бросает мячик назад; учитель бросает мячик следующему ученику и т.д.* (фронтальная работа с классом). Этот тип отработки хорошо подходит для однозначных слов (названия месяцев, дней недели), а также числительных или местоимений. Описанную выше игру с мячом можно немного усложнить, перейдя от схемы «слово-перевод» к заданиям на определенную логическую последовательность. Например, *учитель кидает мячик и называет число/день недели/месяц и т.п., а ученик должен назвать следующее за ним по порядку или предыдущее число (I say 'four', you say 'five'). Или учитель называет два дня недели (Thursday and Saturday), а ученик должен назвать день между ними (Friday).* Также, если позволяет пространство, можно попросить учеников встать в круг и перебрасывать мячик друг другу; задание может давать как учитель, так и сами дети. Можно также попросить передавать мячик друг другу по кругу, вместо того чтобы бросать его. Вариантов таких заданий можно придумать много.

Чтобы игры с элементами движения приносили пользу, для учителя *важно заранее задать правила и придерживаться их: нельзя бросать мячик в сторону, нельзя бросать его сильно и т.п.* Безусловно, дети могут пытаться нарушить эти правила. Но в таком случае игру стоит немедленно прекратить, чтобы она оставалась полезной для изучения языка, а дисциплина не нарушалась.

2. КАРТОЧКИ (FLASHCARDS)

Карточки, или *flashcards*, традиционно используются на уроке с младшими школьниками для ввода и отработки новых слов в таком формате: *учитель показывает ученику карточку или задает вопрос — ученик называет предмет или отвечает на вопрос* (фронтальная работа с классом).

Можно разнообразить такие задания, внося в них элемент угадывания (*Guess who/what*), например: *учитель показывает ученику только фрагмент картинки, закрывая большую ее часть рукой, и предлагает угадать, что на ней нарисовано. Или элемент запоминания (Memory): учитель знакомит детей с содержанием 5–7 картинок, после чего переворачивает их обратной стороной и предлагает ученикам по очереди угадывать, что нарисовано на картинках. Как вариант, учитель может взять из пачки известных детям картинок одну, предлагая угадать, какую именно. Это хороший способ отработать вопросы (Is it ...? или Do you have...?).*

Еще один способ разнообразить урок с карточками — игра «Дорожка»: *учитель раскладывает на полу картинки в виде дорожки; задача ребенка — пройти по дорожке, называя предметы на картинке, на которую он наступает. Это задание можно выполнять в форме командной игры. Оно также хорошо работает при обучении детей чтению, когда вместо дорожки можно использовать карточки со словами.*

3. КУБИК

Кубик обычно применяется на уроке, когда дети играют в настольные игры типа «ходилка», но можно и отдельно *использовать кубик для отработки числительных* (в магазинах настольных игр можно кубики с разным количеством граней, не только с шестью). Можно также *использовать кубик для выбора заданий*: дети бросают кубик и определяют тип задания, который им нужно выполнить (*name any five colours, name any five things on the table, etc.*). Это простой способ внести разнообразие в ваш урок.

4. ПЕСОЧНЫЕ ЧАСЫ

Еще один вариант игры — *использование на уроке песочных часов, то есть выполнение заданий на время*. Например, сможет ли группа за две минуты назвать все предметы на картинке или за минуту ответить на все вопросы учителя? Для таких заданий *важно выдерживать легкий игровой тон, чтобы дети не нервничали из-за прессинга подсчета времени.*

5. УЧЕБНЫЕ ПЛАКАТЫ

Хотелось бы подробнее осветить *использование в кабинете английского языка учебных плакатов как визуальных подсказок и игровых пособий*. Казалось бы, по поводу постеров не должно возникать вопросов: алфавит, таблицы времен и неправильных глаголов, что-то страноведческое на карте страны изучаемого языка — все мы знаем традиционный набор, который много лет висел и продолжает висеть в языковых кабинетах. Между тем исследования, изучающие влияние оформления кабинета на успеваемость, показывают, что само присутствие различного рода визуальных подсказок в виде таблиц и плакатов оказывает благотворное воздействие на класс. При этом для лучшего усвоения информации и запоминания важно, чтобы учебные плакаты не были слишком яркими, перенасыщенными и хаотичными. Плакат должен быть визуально привлекательным, информативным и хорошо структурированным. Также на запоминание информации и мотивацию к обучению хорошо влияют различные творческие задания (рисунки, проекты), результаты которых потом украшают стену кабинета. По данным исследования *Clever Classroom*, проведенного научной группой под руководством Питера Баррета в 153 британских школах в 2015 году, оптимизация обучающей среды в целом может повысить успеваемость в классе на 16% [4].

Часто информация на плакате запоминается сама собой, без дальнейшей ее отработки со стороны учителя: в памяти остается то, что ученик видит

практически каждый день. Любой плакат можно использовать не только как визуальную подсказку, но и как игровое пособие для множества заданий и игр по ходу урока. Рассмотрим подробнее, как это сделать.

Плакат-алфавит

В качестве примера показан плакат-алфавит издательства RELOD (см. рис. 1), к которому автор статьи разработала методические рекомендации с примерами заданий [2], но подойдет любой плакат с английским алфавитом, где есть изображения букв и слов и/или иллюстрации к словам, начинающимся с этих букв. Ниже вашему вниманию предлагаются десять способов использования такого плаката для работы с детьми младшего школьного возраста. Повторим, что в данной статье примеры заданий представляют собой только общие идеи для игр, не сгруппированные ни по виду взаимодействия учеников в классе, ни по уровню сложности, ни по типу объектов отработки на уроке. Полагаемся на опыт и фантазию учителя, который сам встроит задание в нужную часть урока или модифицирует под свои задачи.

Начнем с наиболее очевидных способов работы с плакатом-алфавитом:

1. Учитель показывает изображение на плакате — ученик называет его.
2. Учитель пальцем в воздухе рисует букву с плаката — ученик называет ее, подходит и показывает на плакате.
3. Учитель пальцем рисует букву на ладони или спине ученика — ученик подходит к плакату и показывает/называет эту букву.
4. Учитель жестами изображает предмет с плаката — ученик подходит к плакату и показывает на букву, с которой начинается название этого предмета, и называет ее.
5. Учитель описывает изображение на плакате простыми словами (*It's round and green*), ученик угадывает (*It's an apple*).
6. Учитель загадывает про себя предмет с плаката, ученик задает простые вопросы, чтобы догадаться, о чем идет речь (*Is it green? Can I eat it?*).
7. Учитель закрывает стикерами некоторые буквы на плакате — ученик должен назвать их, подойти к плакату, снять стикер и проверить свой ответ.
8. Ученик стоит перед плакатом, учитель или другие ученики называют буквы (звуки или слова) в достаточно быстром темпе, ученик показывает их на плакате.
9. Ученик с закрытыми глазами касается любого места на плакате, открывает глаза и называет то изображение, на которое показал.
10. Учитель называет букву, ученик называет следующую, предыдущую, написанную сверху или снизу.

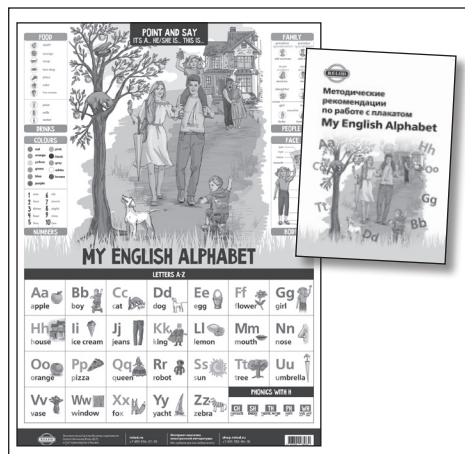


Рис. 1

Плакат *My English Alphabet* с методическими рекомендациями

Отметим, что многие из этих заданий можно провести и без визуальной поддержки, но когда мы добавляем картинку, способность запоминать информацию возрастает в несколько раз. А если задание позволяет детям вставать и двигаться, это будет дополнительным плюсом, поскольку для учеников младшего возраста движение на уроке необходимо.

Плакат с изображением действий

Второй пример — плакат, на котором изображены и снабжены подписями различные действия (с использованием *action verbs*). В качестве иллюстрации

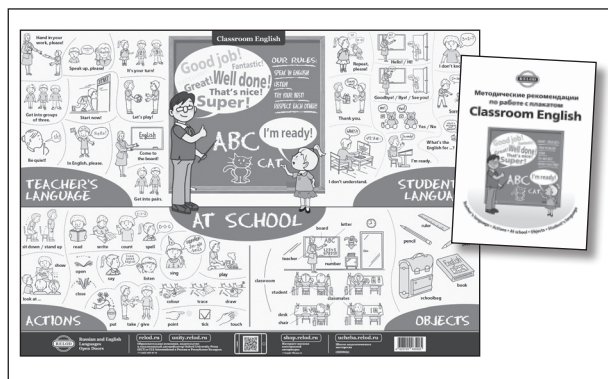


Рис. 2

**Плакат
Classroom English
с методическими
рекомендациями**

представлен комплект из плаката *Classroom English* и брошюры методических рекомендаций с примерами заданий к плакату [3] издательства RELOD (см. рис. 2). Их контент также подготовлен автором статьи, но приведенные задания могут быть использованы и с другими аналогичными плакатами.

Такие плакаты, как правило, являются, в первую очередь, способом отработки различных временных форм глаголов (*Present Continuous*, *Present Simple* и позже *Past Simple*), а также конструкции с *can*. Помимо очевидного способа, когда учитель

показывает картинку и задает вопрос в нужном ему времени или с использованием нужной конструкции (*What is the boy in this picture doing?*, *What did he do yesterday?*), можно проводить отработку материала более разнообразно.

Начнем с примеров заданий на отработку временных форм глаголов:

1. Учитель жестами изображает действия с плаката, ученики угадывают (*You are swimming*), потом таким же образом загадывают действия друг другу.
2. Один из учеников стоит, отвернувшись от класса, и смотрит на плакат. Учитель и класс жестами показывают действие на плакате, задача ученика — по звукам догадаться, что это за действие, и назвать его.
3. Учитель простыми словами описывает любое действие (*I am alone. I am sitting on the sofa and looking at something in my hands. What am I doing?*), задача учеников — догадаться, о чем идет речь (*You are reading*).
4. Каждому ученику выдается карточка с одним из действий с плаката в любое время или внутри любой конструкции (*I am reading, I like playing chess, I can play football well*). В течение заданного интервала времени (1–3 минуты) ученики хаотично ходят по классу, спрашивая друг друга о карточках (*What are you doing now? What do you like doing? What can you do well?*), и запоминают ответы друг друга. По истечении времени ученики должны назвать действие каждого и показать его на плакате.

Таким образом плакат может стать не одноразовой демонстрацией одной темы, а послужить источником материала и для множества других тем.

«Самodelки»

Помимо готовых наглядных пособий, стены класса можно украсить самодельными плакатами и материалами. Для ребенка важно иметь поле для самовыражения и видеть, что оно имеет ценность не только для него. Это мотивирует детей младшего возраста на дальнейшее творчество. Для этого в классе можно повесить пробковую или магнитную доску, на которую прикрепляются собственные работы детей. Можно воспользоваться стикерами или повесить прозрачные файлы для размещения материалов.

Также важно с самого начала приучать младших школьников осознавать процесс обучения, делать выводы и отслеживать собственный прогресс и изменения. Вот несколько идей, которые можно использовать:

1. **Информация о себе** (ученики делают рисунок-презентацию или коллаж из слов, характеризующих их личность, увлечения и т.д.).
2. **Осознанное обучение** (ученики пишут или рисуют наиболее трудное для себя на данный момент английское слово или букву, выражение,

название и т.п. и вешают его на доску; когда слово выучено, оно заменяется на другое).

3. *Делимся друг с другом* (ученики пишут или рисуют любое новое слово или выражение, которое они узнали вне класса).
4. *Осознаем сходства и различия языков и культур* (ученики сравнивают лексику, или выражения русского и английского языков, или культурные сходства и различия). Даже на самом простом уровне владения языком это очень полезное упражнение, которое помогает детям более осознанно подходить к обучению. Например, можно вешать на доску собственные наблюдения детей за языком или какие-то интересные выражения и слова (Например, «Ты вода!» по-английски мы скажем как «You are it!» и т.д.).

Важно помнить: для того чтобы дети были готовы делиться подобной информацией, в классе должна быть поддерживающая и позитивная атмосфера сотрудничества и взаимопомощи. Все подобные задания должны получать со стороны учителя только положительную оценку.

Мы надеемся, что смогли наглядно показать, как легко можно найти простые и эффективные решения для внесения оживления и разнообразия в урок английского языка в начальной школе. Пусть приведенные примеры послужат стимулом для создания новых интересных заданий, игр и занятий, направленных на освоение английского языка.

-
1. **Дмитренко Т. А.** Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2021. – №12. – С. 41–48.
 2. **Кожухарева И. Ю.** Методические рекомендации по работе с плакатом My English Alphabet. – М.: Изд-во RELOD, 2019. – 22 с.
 3. **Кожухарева И. Ю.** Методические рекомендации по работе с плакатом Classroom English. – М.: Изд-во RELOD, 2020. – 39 с.
 4. **Barrett P.** Clever Classrooms (Summary report of the HEAD project). – University of Salford, Manchester, 2015. – 53 p.



Литература

Кожухарёва Ирина Юрьевна, учитель английского языка, частная «Филипповская школа», г. Москва.

E-mail: iuk29041979@gmail.com



**Сведения
об авторе**

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СИМПОЗИУМ «НЕОЛИНГВОДИДАКТИКА КАК ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ: ЦЕЛЬ, ПРИНЦИПЫ, СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ»

Лемпертовские чтения – XXV



Рис. 1

Открытие научно-методического симпозиума.
Ректор ПГУ, доктор экон. наук, профессор, председатель
Совета ректоров вузов Северокавказского федерального
округа А.П. Горбунов

Иванова, Махачкалы, Таганрога, Пятигорска, Кисловодска, Ессентуков
и Минска (Беларусь).

В первый день симпозиума были заслушаны пятнадцать пленарных докладов (10 очно и 5 дистанционно), многие из которых вызвали оживленные дискуссии. Модераторы проф. Н.Д. Гальскова и проф. Н.В. Барышников, представив также свои доклады, вовлекали участников в активное обсуждение и полемику, искусно вели научный полилог.



Рис. 2

Доктор пед. наук, профессор Н.В. Барышников

С 18 по 20 мая 2023 года Пятигорский государственный университет принимал участников научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения – XXV). Юбилейный двадцать пятый форум в память об основоположнике Пятигорской методической школы Борисе Давидовиче Лемперте объединил более 60 специалистов в области лингводидактики, преподавателей кафедр иностранных языков вузов и учителей иностранных языков учреждений основного общего образования. География участников форума была представлена учеными, преподавателями-исследователями и учителями-практиками из Москвы, Томска, Волгограда, Нижнего Новгорода, Перми,

Серия пленарных докладов была посвящена общему методологическому вектору развития отечественной методической науки, роли иностранного языка в воспитании российской национально-культурной и гражданской идентичности, профессиональной подготовке студента – будущего учителя иностранного языка в новых социокультурных условиях. Эти проблемы были затронуты в докладах доктора пед. наук, профессора Н.Д. Гальсковой «Методологическая функция лингводидактики: содержание и условия реализации», доктора пед. наук, профессора З.Н. Никитенко «Методологический вектор развития

методической науки», доктора пед. наук, профессора Н.Ф. Коряковцевой «Роль иностранного языка в воспитании российской национально-культурной идентичности учащегося», канд. пед. наук, доцента И.В. Трешиной «Профессиональная подготовка студента – будущего учителя иностранного языка в новых социокультурных условиях», доктора пед. наук, профессора Е.Г. Таревой «Развитие гражданской идентичности обучающихся как актуальная лингводидактическая стратегия», доктора пед. наук, профессора Л.А. Миловановой «Школьное иноязычное образование: поиски новых смыслов и решений», доктора пед. наук, профессора Г.А. Краснощековой «Образовательный контент формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции у студентов – будущих инженеров и алгоритм его создания», доктора пед. наук, профессора К.Э. Безукладникова и доктора пед. наук, профессора Б.А. Жигалева «Функциональная грамотность как целевая доминанта обучения иностранным языкам в различных типах образовательных учреждений», канд. пед. наук, доцента Н.К. Лапшова «Формирование функциональной грамотности на уроках иностранного языка в свете реализации обновленных стандартов ФГОС ООО и СОО», доктора филол. наук, профессора Л.В. Полубиченко «Системность и преемственность как принципы методики обучения иностранному языку в вузах неязыкового профиля», доктора филол. наук, профессора С.Н. Ханбалаева «Креативная деятельность преподавателя иностранного языка как основа для реализации иноязычного образования». Уже сам перечень названий докладов дает представление о том, как широк был круг вопросов, обсуждавшихся на симпозиуме в первый день. Но среди них можно особенно выделить один доклад, оказавшийся в центре внимания участников форума.

Пленарный доклад «Неолингводидактика: целевая доминанта, принципы, векторы развития», открывший симпозиум и задавший аналитический и конструктивный подход к обсуждению затрагиваемых проблем, был представлен докладом пед. наук, профессором Н.В. Барышниковым. Впервые на высоком форуме докладчиком были озвучены ключевые положения неолингводидактики как новой политики в обучении иностранному языку и новых теоретико-практических основ методики формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции школьного типа. Аргументирована необходимость перехода к новой лингводидактике. Обоснована целевая доминанта обучения иностранному языку в системе основного общего образования – формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьного типа в неразрывной связи с реализацией воспитательного, общеобразовательного и развивающего потенциала предмета «Иностранный язык».

Профессор Н.В. Барышников выразил озабоченность тем, что в диссертациях по методике обучения иностранным языкам исследуются в основном проблемы обучения иностранному языку в учреждениях высшего образования языкового и



Рис. 3

Доктор пед. наук, профессор Н.Д. Гальскова



Рис. 4

Вручение памятного адреса профессору Н.В. Барышникову в честь 75-летнего юбилея от компании RELOD неязыкового профилей.

Наблюдается тенденция к резкому снижению числа диссертационных исследований по проблемам обучения иностранным языкам в средней школе. Так, по данным экспертного совета ВАК по педагогике и психологии за 2021 год, по специальности 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» было защищено 9 диссертаций, из них по школьной методике – всего 1, что составляет чуть более 11%. Для определения векторов развития неолингводидактики было бы полезно выявить причины снижения интереса лингводидактов к проблемам школьной методики обучения иностранным языкам.

Продолжив выступление, докладчик аргументированно дал описание основным принципам неолингводидактики, в том числе раскрыл значимость принципа приоритета родной культуры обучающихся; принципа речевого поведения, соответствующего нормам национального этикета обучающихся; принципа гармонично сбалансированного соотношения русского/родного и изучаемого иностранного языков. В качестве приоритетного докладчик определил технологический вектор развития неолингводидактики.

Помимо пленарных докладов, в течение трех дней в работе секций форума были представлены и обсуждены 37 докладов, во многом связанных с актуальными проблемами цифровизации лингвистического образования и обучения многоязычию.

По завершении работы форума решением редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» был одобрен к публикации сборник статей **«Новая лингводидактика»** по материалам состоявшегося научно-методического симпозиума¹. В сборнике анализируется широкий спектр актуальных проблем теории и практики обучения иностранным языкам и культурам. Материалы сборника распределены по разделам тематически. В первый раздел включены статьи, в которых обоснована новая лингводидактика, обусловленная произошедшими в мире социокультурными, политико-идеологическими трансформациями и получившая рабочее название «неолингводидактика». В ряде статей рассматриваются теоретические и методологические аспекты новой лингводидактики. Содержание второго раздела составляют статьи, посвященные обобщению положительного опыта обучения иностранным языкам и апробации новых технологий формирования иноязычных компетенций. В третьем разделе представлены статьи о проблемах цифровизации процесса обучения иностранным языкам. Четвертый раздел состоит из статей, в которых изложены проблемы методики многоязычия.

¹ См. подробнее: Новая лингводидактика. Сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения – XXV). – Пятигорск: ПГУ, 2023. – 376 с.



Рис. 5

Фестиваль методического творчества учителей

Ярким событием научно-методического симпозиума стал видеофестиваль методического творчества учителей иностранных языков школ городов региона Кавказских Минеральных Вод. Распорядителем работы фестиваля и церемонии награждения победителей выступила главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент И.П. Твердохлебова. Конкурсные работы видеороликов творческих мероприятий были представлены учителями английского языка:

- Джатдоева Айшат Юсуфовна – учитель МБОУ СОШ №2 с углубленным изучением английского языка (г. Кисловодск);

- Шаршакова Елена Николаевна – учитель МБОУ «Гимназии “Интеллект”» (г. Ессентуки);
- Шмелева Олеся Евгеньевна – учитель МБОУ СОШ №12 с углубленным изучением английского языка (г. Пятигорск).

На заключительном пленарном заседании симпозиума были заслушаны отчеты руководителей секций и выступление И.П. Твердохлебовой об итогах видеофестиваля методического творчества учителей иностранных языков школ городов КМВ. Состоялась общая дискуссия, обмен мнениями, подведение итогов, были приняты рекомендации и резолюция научно-методического симпозиума.

РЕЗОЛЮЦИЯ
научно-методического симпозиума
«Неолингводидактика как веление времени:
цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития»

Научно-методический симпозиум «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения – XXV) состоялся 18–20 мая 2023 года в Пятигорском государственном университете. В его работе приняли участие более 60 специалистов в области лингводидактики, преподавателей кафедр иностранных языков вузов и учителей иностранных языков учреждений основного общего образования.

Среди участников симпозиума – преподаватели МГУ им. М.В. Ломоносова, Московского государственного института международных отношений МИД России, Московского государственного лингвистического университета, Московского педагогического государственного университета, Московского городского педагогического университета, Государственного университета просвещения, Московского государственного университета геодезии и картографии, Национального исследовательского университета «МЭИ», Академии государственной противопожарной службы МЧС России, Российского государственного гуманитарного университета, Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, Российского государственного геологоразведочного университета (РГГР – МГРИ), Томского политехнического университета, Волгоградской государственной академии последиplomного образования, Нижегородского государственного лингвистического университета, Пермского государственного социально-педагогического университета, Ивановского государственного университета, Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Дагестанского государственного педагогического университета, Пятигорского государственного университета, Минского государственного лингвистического университета (Беларусь).

В составе участников симпозиума – 11 докторов педагогических наук, 2 доктора филологических наук, 23 кандидата педагогических наук, 13 кандидатов филологических наук.

Участники научно-методического симпозиума, понимая исключительную важность иностранных языков для обеспечения взаимопонимания народов мира, а также значение предмета «Иностранный язык» и лингводидактики как отрасли педагогической науки, осознавая необходимость значительно повысить эффективность процесса обучения иностранным языкам в условиях

нестабильности и конфликта культур, единодушно выражают одобрение идее разработки новой лингводидактики, целевые установки и ведущие принципы которой соответствовали бы социокультурным, политико-идеологическим и международным реалиям современного мира.

Участники научно-методического симпозиума призывают профессионально-методическое сообщество страны объединить усилия и сконцентрировать свой научно-исследовательский и академический потенциал для определения перспективных направлений лингводидактических исследований и обоснования принципиальных положений методики обучения иностранным языкам, актуальных в эпоху не-диалога культур.

Участники научно-методического симпозиума обращаются к Министерству науки и высшего образования РФ, Министерству просвещения РФ с предложением:

- создать в Московском государственном лингвистическом университете координационный центр по методике обучения иностранных языков, поддерживать идею совершенствования всех звеньев системы лингвистического образования в контексте мировых цивилизационных процессов;
- возобновить работу методического совета при Минпросе по оценке учебников и учебной литературы для образовательных учреждений основного общего образования.
- просить ректора МГЛУ профессора Ирину Аркадьевну Краеву создать межвузовский временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) по изучению проблем новой лингводидактики, в том числе разработки научно обоснованных требований к уровню владения иноязычной коммуникативной компетенцией обучающихся образовательных учреждений различного типа; содержания и порядка проведения ОГЭ, ЕГЭ, ВПР по иностранным языкам.

Главному редактору журнала «Иностранные языки в школе» канд. пед. наук, доценту И.П. Твердохлебовой:

- предложить организовать на страницах журнала обсуждение проблем теории и практики новой лингводидактики;
- возглавить организационную и содержательную работу по проведению Всероссийского фестиваля методического творчества учителей иностранных языков.

Барышников Николай Васильевич, доктор пед. наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета.

E-mail: baryshnikov@pgu.ru

Твердохлебова Ирина Петровна, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент.

E-mail: iyash@relod.ru



**Сведения
об авторах**

BE SMART! SPEAK IN ENGLISH FROM THE VERY START!



Наглядные пособия издательства RELOD для дошкольников и младших школьников

Плакрат *Classroom Language*

Для учителей, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, желающих создать англоязычную атмосферу общения на уроке. Соответствует уровню Pre A1 Starters (YLE Starters, Cambridge English Qualifications). Может быть использован для оформления класса и в качестве дополнительного пособия вместе с любым учебником этого уровня.



Методические рекомендации к плакату: основные направления его использования, примеры разнообразных заданий и игр.

Плакрат *My English Alphabet*

Знакомит детей с буквами английского алфавита и позволяет изучать звуко-буквенные соответствия на простых и понятных примерах (буквы алфавита проиллюстрированы словами из лексического минимума уровня Pre-Starter Young Learners English). Дополнен рисунком «Семья на прогулке», который дает возможность находить и произносить знакомые слова (упражнение 'Point and say') и отрабатывать грамматические конструкции (What is it? – It's a... Can you see...? – Yes, this is a...).



Методические рекомендации к плакату: введение и отработка букв английского алфавита, освоение базовых навыков чтения и письма, грамматики и лексики уровня Pre A1 Starters (YLE). Банк увлекательных заданий.



Посмотреть ассортимент наглядных пособий издательства RELOD

shop.relod.ru | +7 (495) 783-94-10



Онлайн-клуб для детей и родителей

MiniMe English: Английский с мамой

Дети-билингвы, родители – носители языка и педагог-методист
научат английскому языку и подготовят к школе

БЕСПЛАТНЫЙ
ПРОБНЫЙ
ДОСТУП



ЗАНЯТИЯ 15-20 МИНУТ В ДЕНЬ

НОВЫЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ

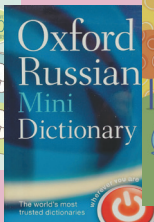
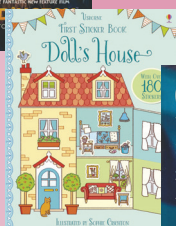
ПОДРОБНОЕ РУКОВОДСТВО

minime-online.ru
minime-english.ru
vk.com/minimeenglish

Книги на английском языке,
игровые и обучающие материалы



Большой выбор литературы для детей



Всемирно известные зарубежные издательства
и российское издательство RELOD

На правах рекламы

vk.com/relodshop
t.me/relodbuy

shop.relod.ru

Москва, Последний пер., 26, +7-916-766-63-02