

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

9 • 2023

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



ТЕМА НОМЕРА:
Л.С. ВЫГОТСКИЙ

Научное наследие ученого в современной лингводидактике

ПЕДАГОГ, ПСИХОЛОГ, МЫСЛИТЕЛЬ-ГУМАНИСТ

Фейерверк идей Л. С. Выготского и его ближайших соратников <...> в истории культуры, лингвистике, общей психологии развития, детской и возрастной психологии, психологии искусства, этнопсихологии, дефектологии, педагогике и, шире, в построении методологии гуманитарного знания не только не угасает от соприкосновения с неумолимым временем, но и становится <...> все ярче и ярче.

А. Г. Асмолов. Социальная биография культурно-исторической психологии // Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения

“Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии.

“Только то обучение хорошо, которое стимулирует развитие, «ведет его за собой», а не служит просто обогащению ребенка новыми сведениями, легко входящими в его сознание.

“Прежде чем объяснить — заинтересовать; прежде чем заставить действовать — приготовить к действию; прежде чем обратиться к реакциям — подготовить установку; прежде чем сообщить что-нибудь новое — вызвать ожидание нового.

“То, что дети могут сделать вместе сегодня, завтра каждый из них сможет сделать самостоятельно.

“Твердые знания и понимание получены обществом через общение, деятельность и взаимодействие путем решения значительных проблем и задач.

“Игра — пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок.

“Основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует не в продукте творчества, но в самом процессе. <...> Высшей наградой за спектакль должно быть удовольствие, испытываемое ребенком от подготовки спектакля и от самого процесса игры, а не успех или одобрение, выпадающие на долю ребенка со стороны взрослых.

“Процессы воспитания и обучения не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием.



Л. С. Выготский
(1896–1934)

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

№09–2023

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И. П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

О. В. Афанасьева, Д. К. Бартош,

Н. В. Барышников, Н. Д. Гальскова,

С. М. Кашук, А. А. Колесников,

О. М. Корчажкина, Н. Ф. Коряковцева,

В. П. Кузовлев, Л. Т. Нечаева,

З. Н. Никитенко, И. Ю. Павловская,

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

И. П. Твердохлебова, С. Н. Уласевич

Ведущий редактор:

Е. О. Зосимова

Редактор-корректор:

Н. Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 30.11.23

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@reloд.ru

Отпечатано в соответствии

с предоставленными материалами

в АО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

Тел.: 8 (499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности

за содержание публикуемых рекламных

объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2023

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Грани психолого-педагогического наследия Л. С. Выготского и их отражение в современной методической науке 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Безукладников К. Э., Новоселов М. Н., Новоселова С. Н.

Научное наследие Л. С. Выготского как концептуальная основа развития умений самообучения и социальных навыков при обучении иностранному языку 5

Из истории методики

Сафонова В. В.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского как путеводная звезда для развития зарубежного языкового образования в XX–XXI вв. 11

К портрету ученого

Исакович А. П.

Гомельский период жизни Л. С. Выготского 20

Наши юбиляры

К юбилею профессора О. В. Афанасьевой 29

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Александрова Е. В., Квасюк Е. Н.

Тифлокомментирование (аудиодескрипция) в процессе преподавания иностранных языков: вербализация визуального учебного материала для слепых обучающихся на уроках английского языка 30

Чернышов С. В.

Формирование иноязычного эмоционального опыта общения в основной школе 35

Билан Т. Я., Твердохлебова И. П.

Образ как действенный прием: от теории Л. С. Выготского к практике обучения английскому языку 44

Новоселов М. Н., Безукладников К. Э., Новоселова С. Н.

Поэтапное формирование умственных действий на уроках иностранного языка в логике конструктивистского подхода к обучению (Л. С. Выготский и последователи) 53

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Повышение квалификации

Буланкина Н. Е.

Ценностно-смысловые приоритеты методологической готовности учителя иностранного языка в свете культурно-исторического учения Л. С. Выготского 59

Педагогический вуз – школе

Шамов А. Н.

Универсальные учебные действия в овладении лексическим аспектом на уроках иностранного языка в школе 67

Тимашева О. В.

Фабула и сюжет в поэтике Л. С. Выготского: идеи ученого, используемые при аналитическом чтении 77

Слово молодым ученым

Злобина А. Н.

Значимость идей Л. С. Выготского для начального иноязычного образования 83

Шупин Чжао

Актуальные вопросы культуроведческого обогащения учебных материалов для обучения китайских студентов русскому языку как иностранному 88

ГРАНИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Сегодня, в меняющемся мире, вопрос обновления палитры изучаемых иностранных языков, равно как и подготовки специалистов, владеющих ими, становится актуальным как никогда, и затрагивает не только сферу обновления языковой политики, но и сферу обеспечения национальной безопасности.

Психолого-педагогические идеи Льва Семеновича Выготского и ученых его школы¹ повлияли на формирование ряда принципов, которыми сегодня руководствуются педагоги в образовательном процессе в школе и вузах. К таким принципам можно отнести: принцип сознательности, принцип предметно-коммуникативной деятельности, принцип учета влияния родного языка и комплексности. Многие из выводов экспериментальных исследований Выготского стали основой интерактивного обучения, направленного на активизацию учебной деятельности, нахождение адекватных стимулов. Фундаментальное значение по ряду причин сегодня имеет культурно-историческая теория Выготского, которая не только легла в основу наук о социализации человека, но определила развитие всей советской психологии.

Подчеркнем, что антропоцентричность современной методической науки усиливает ее междисциплинарные связи с психолого-педагогическими науками и интерес лингводидактов к психолого-педагогическому наследию гения. Хотя сам ученый не занимался непосредственно исследованием аспектов методики преподавания и изучения иностранных языков, его теория оказала влияние на методы их преподавания. Идеи Л.С. Выготского о взаимосвязи процессов мышления и речи, сознательном усвоении как важнейшем условии автоматизации речевых навыков и коммуникативных умений, обучении как процессе общения и сотрудничества учителя и ученика нашли свое отражение в методической науке. Мы являемся свидетелями того, как многие из идей Выготского находят воплощение только в последние десятилетия: геймификация обучения, демократические школы, отмена пятибалльной системы оценок, индивидуализация обучения и др. Все это и сейчас воспринимается как новаторство, хотя было придумано без малого сто лет назад.

В рубрике «Методика/Теория» коллектив авторов из Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (**К.Э. Безукладников, М.Н. Новоселов, С.Н. Новоселова**) обращаются к идеям Л.С. Выготского о мотивирующей роли социальной среды и значимости совместной деятельности учащихся на уроках. Совместная деятельность стимулирует развитие мышления, позволяет генерировать стратегии взаимодействия, активизирует практику социальных навыков, а также навыков сотрудничества и сотворчества. В контексте цифровой трансформации современного образования авторы рассматривают

¹ «Лев Семенович Выготский — один из крупнейших психологов XX столетия, создатель мощной психологической школы, к которой принадлежали А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др. Научными «внуками» Л.С. Выготского являются <...> В.В. Давыдов, В.П. Зинченко и автор этих строк. Л.С. Выготский и его школа оказали огромное влияние не только на отечественную, но и на мировую психологию и педагогику: недаром его столетие (1996 г.) отмечалось во всем мире». Из книги А.А. Леонтьева «Л.С. Выготский» (1997 г.)

лингвоцифровую компетенцию как ключевой компонент функциональной грамотности. Авторский коллектив под руководством доктора педагогических наук **К. Э. Безукладникова** в своей второй публикации выпуска представляет результаты проведенного исследования поэтапного формирования умственных действий на уроках иностранного языка в логике конструктивистского подхода к обучению (Л.С. Выготский и последователи).

Профессор **В. В. Сафонова** в своей статье в рубрике «Из истории методики» дает глубокий анализ влияния идей Л.С. Выготского, в частности, его культурно-исторической теории, на развитие зарубежного языкового образования в XX–XXI вв.

Принято считать, что биография Л.С. Выготского распадается на два больших периода – гомельский (1897–1924 гг.) и московский (1924–1934 гг.). Историографическая статья учителя английского языка **А. П. Исакович** (г. Гомель, Республика Беларусь) познакомит вас с подробностями раннего, гомельского, периода жизни ученого. Какое образование получил молодой Выготский? Как формировались его научные интересы? В основу статьи автора легли материалы архивов (семьи Выготских, воспоминания Г.Л. Выготской, А.А. Леонтьева, документы из архива общественных объединений Гомельской области, документальные источники музея им. Л.С. Выготского на базе Гомельского педагогического техникума и др.).

В середине 1920-х годов Лев Семенович заинтересовался коррекционной педагогикой. Его по праву можно считать основателем этого направления, так как до него психологи только описывали проблемы особенных детей, а Выготский впервые заговорил о том, что детей с особенностями в развитии можно и нужно социализировать. В рубрике «Из опыта школы» авторы **Е. В. Александрова** и **Е. Н. Квасюк**, доценты кафедры иностранных языков Мурманского арктического государственного университета, в своей статье делятся опытом обучения иностранным языкам на основе тифлокомментирования – вербализации визуального учебного материала для слепых обучающихся на уроках английского языка.

Доцент кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования МПГУ **С. В. Чернышов** обращается к проблеме использования эмотивных средств в обучении подростков иностранным языкам. Опираясь на ряд психологических исследований об особенностях подросткового возраста, автор выделяет три ключевые линии формирования иноязычного эмоционального опыта общения на уроках иностранного языка в основной школе: вербально-семантическую, деятельностьную и ценностную.

В рубрике «Из опыта школы» мы публикуем интервью с учителем английского языка **Т. Я. Билан**, Заслуженным учителем РФ, которая в своей многолетней практике работы в сельской школе МБОУ «Шипуновская СОШ им. А.В. Луначарского» опирается на идеи Л.С. Выготского об обучении с опорой на полисенсорное восприятие. Образный подход к обучению и воспитанию создает у детей эмоциональную основу глубокого усвоения, формирует целостное восприятие и создает условия для формирования творческих способностей детей.

Рубрика «Вопросы подготовки учителя» познакомит вас с материалами для повышения квалификации. **Н. Е. Буланкина**, заведующий кафедрой иноязычного образования Новосибирского ИПК работников образования, обращается к одному из актуальных вопросов лингводидактики – определению ценностно-смысловых приоритетов методологической готовности учителя иностранного языка в свете культурно-исторического учения Л.С. Выготского и новых вызовов образования (лидерство, профессионализм, аутентичная коммуникация).

Важным вкладом Л.С. Выготского в психологическую науку является его концепция «зоны ближайшего развития», которая предполагает, что обучение ребенка наиболее эффективно, когда оно происходит немного выше его текущего уровня способностей, с поддержкой более опытного наставника или учителя. Публикации рубрики «Педагогический вуз — школе» приглашают вас познакомиться с технологиями работы над чтением. Профессор **А.Н. Шамов** (Нижегородский государственный университет им. К. Минина) рассматривает возможность самостоятельного обогащения учащимися своего иноязычного словарного запаса на основе универсальных учебных действий. По Л.С. Выготскому работа со словом способствует становлению «зоны ближайшего развития» обучающихся и связана с умственным «созреванием».

Профессор **О.В. Тимашева** (МПГУ, Москва) в своей статье «Фабула и сюжет в поэтике Л.С. Выготского: идеи ученого, используемые при аналитическом чтении» обращается к особой формуле анализа художественного произведения, предложенной Выготским. В его литературоведческих работах художественные произведения рассматриваются как живые существа со своей анатомией и особенностями развития. Данная модель требует быть внимательным читателем и наблюдателем и может быть использована сегодня как для аналитического прочтения художественного произведения на родном, так и на изучаемом языке.

В рубрике «Слово молодым ученым» мы публикуем две статьи аспирантов. Первая работа аспиранта ИИЯ МГПУ **А.Н. Злобиной** посвящена изучению значимости идей Л.С. Выготского для начального иноязычного образования, в частности, обучения письму и развития письменной речи у детей. Автор статьи рассматривает идею ученого о том, что «письменная речь представляет собой сложную систему символов и знаков, требующих более глубокого понимания, чем просто механическое повторение». Вторая статья опирается на идеи Л.С. Выготского о социальном контексте обучения и роли культуры в развитии психики человека, которые оказали огромное влияние на психологическую науку и нашли свое отражение в современной теории и практике социокультурного подхода к обучению иностранным языкам. Молодой ученый из Китайской народной республики **Чжао Шупин**, соискатель факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, делится результатами своего методического компетентного анализа учебных изданий по РКИ и приходит к выводу, что вопросы культуроведческого обогащения учебных материалов для обучения китайских студентов русского языка как иностранному остаются актуальными.

Посвящая выпуск «ИЯШ №9–2023» психолого-педагогическому наследию Льва Семеновича Выготского и его воплощению в современной методической науке, отметим, что спектр затрагиваемых в данном выпуске журнала проблем отражает только некоторые грани ярких идей ученого. И даже если мы лишь прикоснемся к ним, то уверены, что предлагаемые вашему вниманию публикации об учении Л.С. Выготского о развитии и обучении ребенка, которое появилось много лет назад, прозвучат сегодня архиактуально для наших современников. Вполне вероятно, что в наследии этого ученого осталось еще много смелых гипотез, которые пока ждут своего часа.

С пожеланиями новых психолого-педагогических наблюдений и их смелого воплощения в практику методики обучения языкам и культурам,

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



НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ Л. С. ВЫГОТСКОГО КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ САМООБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ¹



Аннотация

В статье актуализированы вопросы развития социальных навыков как основы умений самообучения средствами иностранного языка. В качестве концептуальной базы рассмотрены идеи Л. С. Выготского и его последователей, которые нашли отражение в посвященных развитию социальных навыков трудах отечественных и зарубежных педагогов-исследователей и психологов. При анализе этих источников была выявлена взаимосвязь между процессами эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции и развития социальных навыков. Рассмотрена «социальная природа» обучения иностранному языку, где высшие психические функции человека развиваются в ходе социальных взаимодействий. Социальная среда понимается не как фактор, а как источник развития личности учащегося. Совместная деятельность на уроках иностранного языка активно стимулирует развитие мышления.



Abstract

THE SCIENTIFIC HERITAGE OF L. S. VYGOTSKY AS A CONCEPTUAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-LEARNING AND SOCIAL SKILLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article highlights the issues of the development of social skills as the basis of self- and life-long learning by means of teaching foreign languages. For conceptual basis, the authors refer to the ideas of L. S. Vygotsky and followers, which are reflected in the works of Russian and foreign researchers and psychologists devoted to the development of social skills. The analysis of the works of scientists revealed the relationship between the processes of effective development of foreign language communicative competency and social skills. The 'social nature' of teaching foreign languages is considered, where the higher mental functions of a person develop during social interactions. The social environment is understood not as a factor, but as a source of student's personality development. Collaborative learning at foreign language classes actively stimulates the development of thinking.



Ключевые слова

**самообучение, коммуникативная компетенция,
коммуникативные умения, функциональная
грамотность, социальные навыки, эффективность
обучения, обучение в сотрудничестве, личность**



Keywords

**self-learning, communication competency, communication
skills, functional literacy, social skills, teaching efficiency,
collaborative learning, personality**

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации (номер KPZU-2021-003) «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

Развитие умений самообучаться и учиться у других в течение всей жизни (*life-long learning*) является ключевым планируемым результатом образования и дальнейшей эффективной подготовки учащихся к жизни после школы. Указанные умения включают набор базовых навыков и интегрированы в структуру функциональной грамотности, формирование и развитие которой обусловлены требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования (ФГОС НОО и ФГОС ООО) [5; 6].

Функциональная грамотность становится основным показателем эффективности обучения. Однако многие учащиеся испытывают трудности при овладении элементарными базовыми навыками эффективного самообучения. Например, навыки конспектирования оказывают положительное влияние на общую успеваемость, повышают качество обучения, но при этом некоторые зарубежные исследования доказывают, что многие студенты университетов в недостаточной степени владеют ими [12].

С позиции психологии, развитие умений самообучаться выходит за рамки познавательных процессов личности. Речь также идет о достижении личностных и метапредметных результатов обучения, формировании адекватной учебной мотивации, побуждении учащихся рассматривать собственное обучение как нечто, что они «делают для себя, а не как ответную реакцию на вмешательство извне» [19]. Развитие умений самообучаться позволяет учащимся видеть и ставить перед собой собственные значимые цели обучения, конкретизировать и ранжировать задачи и находить способы их решения, задавать правильные вопросы, учиться у других и вместе с другими, самостоятельно контролировать эффективность своего обучения и при необходимости вносить изменения в этот процесс. Развитие умений самообучаться приводит к значительному повышению учебной мотивации. Сказанное может являться основой для разработки критериев оценки эффективности обучения в целом.

Таким образом, эффективность обучения в контексте настоящей работы понимается в более широком смысле: охватывает когнитивные, метакогнитивные и аффективные навыки, неразрывно связана с развитием функциональной грамотности.

- **Когнитивные:** включают в себя навыки обработки информации и мышления, которые в школьной среде часто ассоциируют с «учебными навыками».
- **Аффективные** – это навыки управления поведением и эмоциями, определяющие отношения, настойчивость и мотивацию. Играют ключевую роль в общей успеваемости.
- **Метакогнитивные** – это навыки, которые учащиеся используют для контроля эффективности обучения, чтобы лучше понять и оценить этот процесс.

Под *функциональной грамотностью* понимается «способность и возможность принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования группы, к которой принадлежит индивид, его социального окружения и общества в целом, а также для личной самореализации» [3]. Несмотря на то что частично эти навыки и умения отождествляют с врожденными способностями, их необходимо развивать, создавать условия для их проявления. Например, обучение иностранным языкам предоставляет для этого большие возможности, так как в процессе их освоения у учащихся происходит актуализация компетенций, необходимых в других сферах жизни, при изучении других дисциплин. Это соотносится с логикой определения целевого компонента федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования, где достижения учащихся сгруппированы по трем направлениям (ФГОС НОО и ФГОС ООО) [5; 6].

Несмотря на то что данные направления представлены как отдельные категории, между ними существуют тесные взаимосвязи, области взаимообусловленности и влияния. Вместе они определяют требования к сформированности «функциональной грамотности», одним из компонентов которой являются «глобальные компетенции» [3]. Под этим термином мы понимаем «способность управлять своим поведением, развитые коммуникативные компетенции, умение работать в команде, обрабатывать и использовать новую информацию, развитое аналитическое и критическое мышление, эмпатию, способность к сотрудничеству, уважительное отношение к чужому мнению и культуре» [3].

Коммуникация — это двусторонний процесс, который включает обмен идеями и информацией. Это означает, что существует особая тесная связь между коммуникативными умениями и социальными навыками, которые являются предметом нашего анализа. Например, для многих подростков интернет означает связь с другими — как общение, так и социальное взаимодействие (электронная почта, социальные сети, чаты, блоги, игры и т.д.). Это определенная современная общественная культура участия, в которой творчество, общение и сотрудничество в сочетании с навыками использования средств массовой информации являются ценностью современного общества [1]. Эти навыки иногда называют медиаграмотностью. Многие подростки самостоятельно создают контент для интернета, блоги и веб-страницы для школы, друзей или социальных групп на родном и иностранном языках [4].

Учителям иностранного языка открываются большие возможности для развития иноязычной коммуникативной компетенции в тесной взаимосвязи с развитием социальных навыков в «условиях цифровой иноязычной среды» для повышения мотивации к самостоятельному изучению иностранного языка [1; 2; 4].

Для достижения целей эффективного функционирования в школьной среде современные учащиеся должны уметь общаться и взаимодействовать со сверстниками и учителем. Это, в свою очередь, тесно связано с коммуникативными умениями, развитие которых активно происходит на уроках иностранного языка, доказывая, что любая самостоятельность и самообучение имеют ярко выраженный социальный компонент. Учет этих факторов обуславливает эффективность развития умений самообучения именно на уроках иностранного языка.

Для научного обоснования обратимся к идеям Льва Семеновича Выготского. Научное наследие Л.С. Выготского нашло отражение в трудах отечественных педагогов и психологов (А.Р. Лурия и А.А. Леонтьев, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин и др.), оказало значимое парадигмальное влияние на развитие зарубежной педагогики и направлений в психологии.

Одной из теоретических основ исследований ученого является тезис о социальном происхождении психических функций человека. Л.С. Выготский утверждал, что высшие психические функции (например, сознание) имеют социальную природу и формируются в ходе социальных взаимодействий. Таким образом, «обучение предполагает специфическую социальную природу и процесс, посредством которого дети врастают в интеллектуальную жизнь окружающих» [16]. При таком подходе обучение представляет собой фундаментально активный социальный процесс, а сотрудничество — важнейший способ построения понимания и осмысления. Социальная среда понимается не как фактор, а как источник развития личности учащегося. Индивидуальная история субъекта тесно связана с общественной.

С позиции специальной психологии, целенаправленное раннее обучение социальным навыкам на уроках иностранного языка в дальнейшем повышает эффективность

работы с учащимися, имеющими разные формы поведенческих отклонений и нарушения обучаемости [9]. По мнению Ф. Стрэйна и С. Одома (*Ph. Strain* и *S. Odom*), недостаточность работы, направленной на формирование и развитие социальных навыков у младших школьников, является основной причиной серьезных поведенческих проблем во взрослой жизни [15].

Х.М. Уокер (*H.M. Walker*) полагает, что термин «социальные навыки» охватывает широкий набор навыков, и определяет социальные навыки как «набор компетенций», которые:

- а) позволяют человеку инициировать и поддерживать позитивные социальные отношения;
- б) способствуют принятию учащегося сверстниками и дальнейшей удовлетворительной адаптации в школе;
- в) позволяют человеку эффективно справляться с более широкой социальной средой [17].

Однако большинство ученых отмечают, что особенно важным в категории социальных навыков является «сотрудничество». Это доказывает, что совместное обучение и обучение в сотрудничестве как основная педагогическая технология приводят к улучшению понимания фактов, повышают мотивацию и вовлеченность [8], а также академическую успеваемость учащихся с более низкими способностями и обуславливают большее удовлетворение при обучении [13]. Ключевым преимуществом совместной деятельности на уроках иностранного языка является то, что она становится катализатором развития высших психических функций и мышления более высокого порядка.

«Сторонники метода совместного обучения утверждают, что активный обмен идеями в малых группах не только повышает интерес участников, но и способствует развитию критического мышления» [10]. Обсуждение в группах и аргументация являются ключевыми аспектами формирования критического мышления и развития умений постановки совместных учебных задач. Генерация творческих идей и решение проблем являются двумя примерами заданий на уроках иностранного языка, в процессе выполнения которых у учащихся повышается учебная мотивация. А. Коста и Л. Лоури (*A. Costa* и *L. Lowery*) выявили, что «когда учащиеся работают совместно в группах, увеличивается количество стратегий ведения обсуждения и повышается уровень критического мышления в сравнении с индивидуальной формой работы» [7].

Также приводятся данные о том, что при работе в группах учащиеся достигают более высокого уровня мышления и дольше сохраняют информацию, чем студенты, которые работают индивидуально. В некоторых случаях «работа с другими способствует академической вовлеченности за счет принятия дополнительной ответственности за результат работы группы, что заставляет учащихся более настойчиво выполнять сложные задачи дольше, чем обычно» [14]. Совместная деятельность дает учащимся возможность участвовать в обсуждении, знакомиться с альтернативными точками зрения. Это доказывает, что «совместное обучение и критическое осмысление являются естественными союзниками» [11].

Идеи Л.С. Выготского и последователей имеют огромную практическую значимость. Их учет является основой для разработки современных методов, приемов и форм работы, направленной на развитие социальных навыков на уроках иностранного языка.

Одним из методических примеров, который можно использовать на уроках иностранного языка в качестве заданий для совместного планирования и постановки

эффективных учебных задач, является метод обсуждения в «паутине», или **SPIDER**, разработанный Алексом Виггинсом [18]. Название представляет собой акроним, который описывает конкретные аспекты групповой задачи и ее процесса:

- (S) **Синергетический** – совместная групповая работа с единой итоговой оценкой для группы.
- (P) **Процессуальный** – определение проблемного процесса, над которым необходимо работать.
- (I) **Самостоятельный** – студенты работают самостоятельно; преподаватель наблюдает и дает обратную связь.
- (D) **Развитие** – развернутая, продолжительная дискуссия.
- (E) **Открытие** – исследование идей, текстов или вопросов путем обсуждения с учащимися.
- (R) **Рубрика** – разработка четкого, конкретного рубрикатора, по которому учащиеся могут проводить самооценку [18].

При использовании термина «сеть» разработчики обращают внимание на два аспекта метода. Во-первых, это детальный план построения обсуждения в группе, который выглядит как паутина. Во-вторых, это определенная метафора самого процесса ведения дискуссии: все учащиеся должны одинаково брать на себя равную степень ответственности, иначе «паутина» не будет прочной. С помощью конкретных процессов, таких как моделирование, кодирование, групповое оценивание и процедуры обратной связи, подобные операции «учат студентов работать вместе над решением проблем и самостоятельно оценивать этот процесс. Результатом является проведение глубокого исследования высокого уровня, которое совершают и затем оценивают сами учащиеся, а также развитие умений учиться самостоятельно и в группе, оценивать свои достижения» [18]. Подобные методы развивают такие социальные навыки, как умение слушать, разрешать конфликты, принимать решения, решать проблемы, вести переговоры и взаимодействовать с членами группы и другими учащимися, а также способствуют более глубокому вовлечению в учебную деятельность.

Таким образом, вывод о необходимости предоставления учащимся на уроках иностранного языка больших возможностей в классе для практики и развития их социальных навыков и навыков сотрудничества и сотворчества является обоснованным. Задания в группе для совместного формирующего оценивания также способствуют развитию навыков совместной работы.

Несмотря на то что Лев Семенович Выготский очень рано ушел из жизни, его идеи и работы оказали колоссальное влияние на становление и развитие отечественной и зарубежной педагогики и психологии, особенно после кризиса начала XX века в этой научной области. Во многом ими обусловлено появление и развитие ряда отраслей психологии (социальная психология, психолингвистика и др.). Неоценимой заслугой Л.С. Выготского является установление и обоснование взаимосвязи педагогики и психологии. Современные и будущие исследования особенностей детского развития немыслимы без опоры на результаты его трудов.

-
1. Безукладников К.Э., Вахрушева О.В. Электронное обучение как способ оптимизации образовательного процесса по иностранному языку в военном вузе в контексте цифровой трансформации образования // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 128–149.
 2. Безукладников К.Э. XXXII ежегодная международная конференция «Язык и культура» // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 93–96. – EDN JJOFSSU.
 3. Пакина Т.А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 5. – С. 201–206.



Литература

4. Прохорова А. А., Безукладников К. Э., Безукладников В. К. Лингвоцифровая компетенция как ключевой компонент функциональной грамотности // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 15–22.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата общения: 08.11.2023).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lozzlsonxp178558327> (дата обращения: 11.07.2023).
7. Costa A. and Lowery L. Techniques for Teaching Thinking. – Pacific Grove, CA. Midwest. – 1989. – P. 105.
8. Cumming T. M. Using technology to create motivating social skills lessons // Intervention in School and Clinic. – 2010. – Vol. 45. – № 4. – Pp. 242–250.
9. Elksnin L. K. and Elksnin N. Teaching social skills to students with learning and behaviour problems // Intervention in school and clinic. – 1998. – Vol. 33. – № 3. – Pp. 131–140.
10. Gokhale A. Collaborative Learning Enhances Critical Thinking // Journal of Technology Education. – 1995. – Vol. 7. – № 1. – Pp. 22–30.
11. Kagan S. Kagan Structures for Thinking Skills. – URL: http://www.cooperativelearning.com/free_articles/dr_spencer_kagan?ASK22.php (дата обращения: 22.07.2023).
12. Kiewra K. A. Learning from a lecture: An investigation of notetaking, review and attendance at a lecture // Human Learning. – 1985. – № 4. – Pp. 73–77.
13. Klein J. D. Effects of cooperative learning and need for affiliation on performance, time on task and satisfaction // Educational Technology Research and Development. – 1992. – Vol. 40. – № 4. – Pp. 39–48.
14. Lai E. R. Collaboration: A Literature Review Research Report. – URL: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Collaboration-Review.pdf> (дата обращения: 22.07.2023).
15. Strain P. and Odom S. Peer social initiations: Effective intervention for social skills development of exceptional children // Exceptional Children. – 1986. – Vol. 52. – Pp. 543–551.
16. Vygotsky L. Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Cambridge, Massachusetts, USA; Harvard University Press, 1978. – P. 159.
17. Walker H. M. The ACCESS program: Adolescent Curriculum for Communication and Effective Social Skills: Student Study Guide. – Austin, Texas, USA, 1983. – P. 107.
18. Wiggins A. Spider web. – URL: <http://alexiswiggins.pbworks.com> and <http://www.authenticeducation.org/alexis> (дата обращения: 22.07.2023).
19. Zimmerman B. J. 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective // M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (eds.). Handbook of Self-Regulation. – New York, USA; Academic Press, 2000. – Pp. 13–39.

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

E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Новоселов Михаил Николаевич, канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: michael.novosyolov@gmail.com

Новоселова Светлана Николаевна, магистр образования, старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: svetlanapspu@gmail.com



**Сведения
об авторах**

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО КАК ПУТЕВОДНАЯ ЗВЕЗДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XX–XXI ВВ.



Аннотация

В статье рассматривается степень влияния научного наследия выдающегося русского психолога Л.С. Выготского, а именно – его культурно-исторической теории развития психики и личности индивида на общеевропейскую языковую политику, языковое образование, методологию языковой педагогики конца XX века и двух декад XXI века; дается лингводидактический анализ теоретических и прикладных результатов исследований зарубежных лингводидактов, целью которых является развитие и успешная реализация деятельностного подхода в процессе коммуникативно-когнитивного развития обучающихся и их позитивной социализации средствами со-изучаемых языков и культур.



Abstract

CULTURAL-HISTORICAL THEORY OF L.S. VYGOTSKY AS A GUIDING STAR FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE XX–XXI CENTURIES

The paper examines how much influence L.S. Vygotsky's scientific legacy, namely, his Cultural-historical Theory of the Development of the Individual's Psyche and personality, has had on pan-European language policy, language education and methodology of language pedagogy in Europe and some other continents within the period of the late XX century and two decades of the XXI century. It provides a linguodidactic analysis of the theoretical and applied results of some foreign researches aimed at implementing successfully the Action-oriented Approach to the development of students' communicative and cognitive powers and socializing them through co-learning languages and cultures.



Ключевые слова

**научное наследие, культурно-историческая
теория, общеевропейская методология языковой
педагогики, деятельностный подход, дидактика,
лингводидактика, лингвокультурная педагогика**



Keywords

**legacy scientific legacy, cultural and historical theory, pan-
European language methodology, action-oriented approach,
didactics, linguodidactics, linguocultural pedagogy**

Когда я открыл для себя его работу о языке и речи,
я не спал три ночи. Мы в долгу перед русской школой
и особенно перед работами, основывающимися
на традиции Льва Выготского.

Бэзил Бернштейн, британский социолог

Наследие Льва Семеновича Выготского оказывало и оказывает влияние не только на такую область научного знания, как психология, но и на многочисленные другие области теоретико-экспериментального осмысления

человека, его жизнедеятельности в разных социокультурных контекстах и культурно-исторических обстоятельствах. В частности, мы сомневаемся, что без осмысления методологических постулатов этого выдающегося русского ученого в России динамично развивались бы педагогика, дидактика и лингводидактика. Особенно это касается появления, становления и развития проблемного, природосообразного и культуросообразного, деятельностного, коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного и социокультурного подходов. Причем это относится не только к отечественным, но и к зарубежным исследованиям.

В этой статье мы хотели бы остановиться на существенном влиянии методологических идей и постулатов Л.С. Выготского на развитие зарубежной языковой педагогики, сделать акцент на тех работах, в которых понятийные категории, идеи и постулаты Л.С. Выготского стали основой для обогащения психологических основ современного обучения вторым (включая иностранные) языком.

Обычно в литературе, сопряженной с методологией, методикой и технологиями теории обучения языкам и социализации индивида средствами со-изучаемых языков в центре внимания лингводидактов оказываются идеи Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка [3], которые впоследствии дополнили основные теоретические моделирования педагогического взаимодействия обучающего и обучающегося, в том числе и на втором / иностранном языке, на разных этапах школьного образования – не только начального. Зоны развития индивида до сих пор достаточно часто являются предметом исследовательского дидактического осмысления почти на всех континентах: в Европе, Азии, Австралии, Новой Зеландии и Северной Америке. Между тем представляется не менее важным обращение к педагогическому, дидактическому и лингводидактическому осмыслению культурно-исторической теории развития психики и личности [2; 3; 5].

Культурно-историческая психология как качественно новое, революционное направление в психологических исследованиях была предложена Л.С. Выготским вместе с представителями его научной школы в 1920–1930-е годы, и ее основные идеи и постулаты нашли наиболее полное отражение в таких работах этого выдающегося ученого, как «История развития высших психических функций» [2], «Педагогическая психология» [5], «Мышление и речь» [3]. Естественно, что и в других своих публикациях автор опирается на позиции историко-культурного подхода к изучению психики и развития личности: достаточно обратиться к его научным трудам «Проблемы дефектологии» [Выготский, 1928] и «Психология искусства» [Выготский, 1923].

Отправной точкой для формирования культурно-исторической теории развития психики и личности человека¹ явилось выдвижение идеи Л.С. Выготского о необходимости различать натуральные (низшие) и культурные (высшие) психические функции человека² [6]. Под влиянием социокультурной среды культурные (высшие) психические функции³ формируются в ходе жизни человека на основе натуральных (обусловленных генотипом и формирующихся под воздействием наследственных факторов). Одной из иллюстраций к пониманию сути теории культурно-исторического развития психики и личности человека Л.С. Выготского могут служить следующие его высказывания: «Развитие высших психических функций ребенка возможно только на путях их культурного развития, все равно, пойдет ли культурное развитие по линии овладения внешними средствами культуры, как речь, письмо, арифметика, или по линии внутреннего усовершенствования самих психических функций, т.е. выработки произвольного внимания, логической памяти, отвлеченного мышления, образования понятий,

¹ Культурно-историческая теория развития психики и личности не была полностью завершена автором. Этому помешал туберкулез, которым Л.С. Выготский заболел в молодости и от которого скончался в 1934 году в возрасте 37 лет.

² Натуральные психические процессы не поддаются регуляции со стороны человека, а высшими психическими функциями люди могут сознательно управлять.

³ В современной психологии к высшим психическим функциям человека относят: память, внимание, мышление, восприятие, воображение и речь.

свободы воли и т.д. <...> культурное развитие ребенка представляет собой особый тип развития, иначе говоря, процесс вхождения ребенка в культуру не может быть, с одной стороны, отождествлен с процессом органического созревания, а с другой – не может быть сведен к простому механическому усвоению известных внешних навыков. Если встать на точку зрения, что культурное развитие, как и всякое другое, подчинено своей закономерности, имеет свои внутренние рамки, свои стадии, то вполне естественной оказывается проблема культурного возраста ребенка. Это значит, что в отношении каждого ребенка мы вправе спросить, не только каков его паспортный возраст, каков его интеллектуальный возраст, но и на какой стадии культурного развития находится данный ребенок. Легко понять, что как два взрослых человека, так и два ребенка одного паспортного возраста и одного интеллектуального возраста могут принадлежать к различному типу культурного возраста. И наоборот, два человека, у которых культурный возраст совпадает, могут отличаться возрастом интеллектуальным и паспортным. Одно обстоятельство чрезвычайно долго мешало и мешает до сих пор выяснению проблемы культурного возраста: культурное развитие, как говорят, в высшей степени нивелирует одаренность» [6, с. 519–520]. В процессе культурного развития у ребенка формируется «мировидение» (отношение к миру) [подробнее см.: 6, с. 531–563], а позже, у подростка, – мировоззрение. Поскольку для Л.С. Выготского личность человека есть понятие *социальное*, охватывающее *надприродное, историческое в человеке*, и поскольку она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, «личность» для него есть понятие историческое, охватывающее единство поведения человека, которое отличается признаком *овладения* [6, с. 533] социальными (включая вербальные и невербальные) нормами взаимодействия с другими людьми в конкретном социуме.

В своей статье «Ключевые идеи Л.С. Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия» А.А. Леонтьев отмечает, что «первое, что внес Выготский в советскую и мировую психологию, – это совершенно четкая *психологическая концепция деятельности*» [7]. Хотя оговаривается, что он не утверждает, что именно и только Л.С. Выготский разработал *философскую концепцию деятельности* как методологическую основу советской психологии: здесь приоритет, судя по всему, принадлежит С.Л. Рубинштейну (хотя эти его соображения 1920-х гг. остались тогда в рукописи или – статья 1922 года – были практически недоступны). Леонтьев подчеркивает, что особый интерес в концепции деятельности представляет тот факт, что Выготский писал об этапах порождения речи (и это дает основание говорить о нем как о «первом психолингвисте»). Высказывания же Л.С. Выготского из «Орудия и знака» подтверждают, что его понимание деятельности органично связано с идеей знаковости и определенной трактовкой психологической роли языка [7].

В вышеуказанной статье А.А. Леонтьев также выделил целый ряд положений, которые не только явились фундаментальным вкладом Л.С. Выготского в мировую науку, но и определили коммуникативно-деятельностное развитие коммуникативного (включая лингвокультурное) образования средствами неродного / иностранного языка. К важнейшим ключевым идеям Л.С. Выготского были отнесены следующие:

- Понятие «*значение*» знака выступило как равноправное в системе понятий общей психологии и психологии развития, хотя до этого существовало лишь в пространстве логики, лингвистики и семиотики.
- *Значение* выступает у Выготского как «*внутренняя структура знаковой операции*» [1, с. 160], как путь от мысли к слову и т.д.; подчеркивается *динамический, процессуальный характер значения*.

- *Смысловое строение сознания*: понятие смысла выступает у Выготского как «то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком» [1, с. 165].
- *Социальная природа значения* (знака): «Всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества».
- *Знак, значение как единство общения и обобщения*.
- *Слово и действие* объединены в единую психологическую систему [7].

Начиная с 1980-х годов интерес к трудам ученого стал стремительно возрастать в среде зарубежных исследователей (включая педагогов), которые пытались и пытаются опираться на его труды при моделировании учебного процесса в разных сегментах школьного образования [см., например: 11; 14; 16; 18–20; 24]. Среди многочисленных зарубежных работ в этой области особое значение приобретает книга *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education* Энрики Пикардо и Брайна Норта [19], вошедших в общеевропейскую команду модераторов, руководителей и методологических идеологов международного общеевропейского проекта по обновлению оценочного методического инструментария для определения у человека коммуникативной квалификации в отношении как качества выполнения им разных видов коммуникационной деятельности (рецепция, продукция, интеракция и медиация), так и коммуникативной вербальной коммуникации, плюрилингвальной и плюрикультурной компетенции⁴.

Упомянутая книга Б. Норта и Э. Пикардо насыщена ссылками на труды Л.С. Выготского, цитированием фундаментальных положений его теории культурно-исторического развития психики и личности, которые тщательно интерпретируются с целью раскрытия для европейского педагогического сообщества новой, по мнению авторов, парадигмы общеевропейского языкового образования. В этой книге в параграфе *Language as Socialization: Sociocultural. Socio-constructivist Theories* исследователи подчеркивают, что теоретические воззрения Л.С. Выготского имели и имеют решающее значение для осмысления сути *общеевропейского деятельностного* подхода, а также огромнейшую теоретическую значимость для дидактического осмысления теории и практики обучения языкам в современном многоязычном и поликультурном обществе, поиска направлений их развития в новом тысячелетии, исходя из понимания языка как инструмента социализации индивида [19, с. 73–78].

Что же прежде всего привлекло внимание Э. Пикардо и Б. Норта – идеологов языковой образовательной политики в рамках деятельностной образовательной парадигмы, цементирующей теорию и практику коммуникативно-когнитивного образования средствами дидактически контактирующих языков? Во-первых, то, что язык больше не рассматривается как нечто обособленное, отдельное от индивидуального и социального контекста бытия человека. По мнению авторов, это существенно отличает теорию Л.С. Выготского от ряда традиционных педагогических теорий, рассматривающих изучение языка как когнитивный процесс, происходящий первоначально на индивидуальном уровне и лишь позже реализующийся на практике в социальном контексте [19, с. 77].

Во-вторых, отталкиваясь от идей Л.С. Выготского по коррекционной педагогике [5], авторы выдвинули следующий лингводидактический тезис: «*The consideration of the learner in a social context in which they interact with one or more communities, the increased importance given to the role of others in language learning, to collaboration and exchange and to the support*

⁴ Как известно, на основе теоретических результатов выполнения международного проекта были выделены важнейшие методологические положения общеевропейской языковой политики и языкового образования в европейской публикации «Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion» [Council of Europe, 2020], а прикладные научные результаты, полученные исследователями в разных европейских странах нашли освещение в книге «Enriching 21st Century language education – The CEFR Companion volume in practice».

of the community allows a move beyond a focus on functional exchanges as in the communicative approach to a perspective involving in the construction of new knowledge (oral or written)» [19, с. 77]. Иными словами, теоретические воззрения психолога Л.С. Выготского позволили Б. Нортю и Э. Пикардо признать, что желательнее лингводидактически осмыслить языковое образование в терминах не традиционного коммуникативного подхода (кстати, коммуникативный метод, который развивали в 1980-е годы в СССР, в настоящее время обозначают как *условно-коммуникативный* в российской научной литературе), а *коммуникативно-когнитивного деятельностного* подхода.

В-третьих, авторское положение «*Articulating thoughts through the process of expressing them (language) – and acquiring new knowledge by doing so – is the heart of collaborating knowledge, which encourages learners to build upon each other's contributions in action-oriented project work*» [19, с. 77], которое они также формулируют, исходя из психологических воззрений Л.С. Выготского, еще раз высветляет то, что уже стало не только теоретически, но и практически освоенным в лингвокультурной педагогике: проектная деятельность обучающихся – это неотъемлемая часть их *коммуникативно-когнитивного развития*, поскольку в процессе выполнения проектов учащиеся приобретают новые *совместные* знания, стимулирующие их к учебному сотрудничеству; кроме этого, учебная проектная деятельность дидактически обеспечивает это учебное сотрудничество, создавая условия для естественного коммуникативно-когнитивного взаимодействия⁵, в процессе которого обучающиеся *тренируются в формулировании своих мыслей* на втором / иностранном языке, *используя вариативно иноязычный вербальный / речевой репертуар* для достижения конкретных когнитивных задач.

В-четвертых, авторы полагают, что в теории историко-культурного развития психики и личности Л.С. Выготского особое место занимает медиативная деятельность обучающихся, а не только обучающихся. Попутно заметим, что сам термин «медиация», используемый в зарубежных публикациях, не входит в понятийное терминологическое поле Л.С. Выготского, особенно в той трактовке, которая характерна для современной языковой педагогики [9; 10; 13]. Однако в его трудах используется термин «опосредование»: опосредование мысли во внутреннем слове, опосредование мысли во внешних словах, опосредование мысли в акустико-артикуляционной реализации речи [4]. Но при этом с психологической точки зрения Л.С. Выготский детально описывает и интерпретирует, как люди взаимодействуют друг с другом (ребенок и педагог, ребенок в разговоре с самим собой, дети / подростки между собой и т.п.). Ученый обращал особое внимание на то, что в процессе интеракции людей рождаются новые смыслы; на то, как именно происходит переход от конкретных понятий к предметным, а затем – к абстрактным. В этом процессе общения для овладения новыми смыслами («общение» и «обобщение» даны по терминологии А.А. Леонтьева), безусловно, присутствует медиативная деятельность или педагога, или обучающегося, или партнера по интерактивному взаимодействию. Очевидно, в силу этого при рассмотрении медиации как лингвокультурного явления в зарубежных работах используется термин *mediation*. Так, в книге *The Cambridge Companion to Vygotsky* в одноименной терминологической статье [21, с. 178–192] ее автор Джеймс В. Верч приходит к выводам, что:

⁵ Естественно, что это касается только видов проектной деятельности монологического или билингвального плана, если педагоги владеют методикой и технологиями разработки учебных проектов с учетом варианта изучения языка, сегмента языкового образования, социокультурного контекста обучения ИЯ и социокультурного изучения ИЯ.

а) Медиация – это тема, которая проходит через все работы Льва Семеновича Выготского, поскольку, по его мнению, отличительной чертой человеческого сознания является то, что оно связано с использованием инструментов, особенно «психологических инструментов» или «знаков». Наш контакт с миром не является прямым, он опосредован. Это значит, что понимание

- возникновения и определения высших психических процессов должно базироваться на понятии медиации («*oposredovanie*»).
- б) Медиация также обеспечивает основу для другой теоретической цели Выготского, а именно – раскрытия связи между социальными и историческими процессами, с одной стороны, и психическими процессами индивидов, с другой. Именно потому, что люди усваивают медиативные формы, обеспечиваемые определенными культурными, историческими и институциональными силами, их психическое функционирование социоисторически обусловлено.
 - в) Значение, которое Выготский придавал медиации, отражено в лекции, которую он прочитал в конце своей жизни. В ней ученый утверждал: «Центральным фактом нашей психологии является факт опосредования ("oposredovanie")» [22, р. 166]. Этот вопрос беспокоил его с самого начала его научной карьеры. Например, в докладе 1930 года «Инструментальный метод в психологии» он сосредоточил свое внимание на важности знаков как «искусственных образований... [которые] являются социальными, а не органическими или индивидуальными» [23, р. 137], и он включил в этот раздел: «язык; различные системы счета; мнемонические приемы; алгебраические системы символов; произведения искусства; письмо; схемы, диаграммы, карты и механические чертежи; всевозможные условные знаки» [21, р. 191–192; 23, р. 137].

Однако вернемся к вопросу о важности теоретического наследия Л. С. Выготского для развития и успешной реализации деятельностного подхода в европейском языковом образовании, как это представляется Э. Пикардо и Б. Норт, когда они обращаются к медиации как объекту обучения в языковом образовании и объекту его оценивания в нем. С их точки зрения, открытое видение медиации, предложенное в теории Л. С. Выготского, опирается на то, что учащиеся могут использовать все свои ресурсы, включая родной язык(и), во время совместного диалогического взаимодействия или беседы / разговора с самим собой устно, чтобы они могли «опосредовать свое понимание и генерацию сложных идей до того, как они создадут конечный продукт (устный или письменный) на конкретном языке» [20, р. 122–123]. Это еще больше усиливается, по мнению авторов, процессом многоязычия, позволяющим эксплуатировать разные лингвистические и семиотические ресурсы, чтобы общаться и конструировать смыслы индивидуально или совместно [19, с. 77].

При этом Э. Пикардо и Б. Норт специально подчеркивают, что понятийное содержание термина «медиация» не является монолитным по своей сути. Напротив, оно моделируется в зависимости от функции(й), которую эта коммуникационная деятельность выполняет, и типов задействованных элементов (элементов человеческой деятельности – типа знаков – и элементов другого плана). Во всех этих формах язык играет ключевую роль [19, с. 77].

И, наконец, ознакомимся с последним сравнительно необычным положением, сформулированным Э. Пикардо и Б. Норт в качестве ключевого для моделирования языкового образования в контексте авторского деятельностного подхода, который вместе с плюрикультурным и плюрилингвальным составляет основу общеевропейской методологии языкового образования в Европе [12; 13; 15; 17] и в котором также проглядывают, с одной стороны, корни научного наследия Л. С. Выготского, а с другой – весьма своеобразная авторская трактовка направления исследований русского психолога: «*Finally Vygotsky's perspective is a liberating one when it comes to the adoption of theoretical and methodological frameworks. He himself was no purist when it came to*

theories of learning and methods. He in fact provided concepts that would lay the foundation for subsequent developments of theories of learning» [19, p. 77–78].

Представляется правомерным согласиться с авторами в отношении ценности концептуальных понятий⁶ Л. С. Выготского для дальнейшего динамичного развития теории овладения языком как инструментом общения и обобщения.

Если в общеевропейской методологии языковой педагогики на деятельностный подход в обучении языкам обратили пристальное внимание преимущественно в новом тысячелетии [см. 12; 13; 19], то в СССР, а затем в России мы, российские исследователи-педагоги и педагоги-новаторы, были и находимся в более привилегированном положении по сравнению с нашими зарубежными коллегами, так как деятельностный подход во многих его разновидностях успешно развивался в теории и методике обучения языку и воспитания средствами языка / со-изучаемых языков и занял приоритетное положение уже с середины XX века, что стимулировало в СССР и Российской Федерации возникновение и развитие системного, проблемного, коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного и социокультурного подходов к коммуникативному образованию учеников/студентов средствами со-изучаемых языков. В некотором смысле российской педагогической общественности значительно проще, чем их зарубежным коллегам, развивать лингвокультурную языковую педагогику по научным лекалам Л. С. Выготского, поскольку при чтении и осмыслении трудов этого гениального психолога мы находимся в русском ментально родственном терминологическом пространстве, в котором нам легче декодировать научные понятия и воспринимать научные идеи. Между тем зарубежные коллеги, читающие труды Л. С. Выготского преимущественно на английском, могут испытывать определенные затруднения (часто не осознаваемые ими полностью) в дидактическом и лингводидактическом прочтении этих работ, поскольку порой при их переводе на английский язык возникают значительные терминологические трудности, и в результате терминологическое поле Л. С. Выготского претерпевает иногда существенные и неоправданные изменения. Примером может служить название теории культурно-исторического развития личности Л. С. Выготского, которое в большинстве случаев переводится как *Sociocultural Theory*: в результате внимание читателя концентрируется в большей степени на культурной составляющей, а исторический компонент как бы исчезает. В этом случае перевод концептуально обедняет гениальную работу ученого, а в результате педагогическое сообщество почти не обращает необходимого внимания на проблему развития индивида как историко-культурного субъекта средствами со-изучаемых языков, хотя без тщательного изучения этой проблемы весьма сомнительно, чтобы можно было лингводидактически адекватно осмыслить те психологические основы современного ценностно-ориентационного языкового образования, которые препятствовали бы «расчеловечиванию» личности индивида в условиях интенсификации манипулирования сознанием человека во времена информационных войн и ухода от традиционных цивилизационно апробированных ценностей культурно-языковых сообществ в XXI веке.

Как справедливо отмечал А. А. Леонтьев, «...говоря о научном наследии Выготского, что его взгляды необходимо рассматривать не как статистическое целое, а в динамике их развития и перехода от одного концептуального понимания к другому. Выготский 1924 и Выготский 1934 гг. не идентичны. "Классическая" культурно-историческая теория, мысли Выготского о деятельности и развивавшаяся Л. С. Выготским в последние годы системно-динамическая концепция личности, конечно, не просто являются разными гранями его наследия: можно и нужно проследить внутреннюю логику перехода от одного

⁶ Как известно, ряд концептуальных архивных понятий были им впервые введены (например, зоны актуального и ближайшего развития), в то время как другие явились результатом переосмысления терминологии классической психологии.

этапа его научной биографии к другому» [7]. Это высказывание А. А. Леонтьева должно послужить ключом к методологической культуре отечественного или зарубежного исследователя при обращении к бесценному психологическому и педагогическому наследию Льва Семеновича Выготского. В противном случае зарубежные исследователи необоснованно начинают критиковать некоторые его концепты типа «примитив», «сверхчеловек», поскольку не смогли научно раскодировать их понятийный смысл [8].

Далеко не все идеи Л. С. Выготского были полностью развиты или исследованы как в России, так и за рубежом: многие из них до сих пор остаются предметом научных дискуссий и/или объектом верификации в обучении гуманитарному и естественно-научному и математическому знанию. Международное научно-методическое сотрудничество, непосредственное или опосредованное, между представителями разных педагогических школ в разных странах и на разных континентах по дальнейшему исследованию богатейшего наследия Льва Семеновича Выготского в лингводидактическом ракурсе позволит найти еще многие неопознанные золотые россыпи в наследии этого выдающегося ученого, щедро подаренном его создателем поколениям педагогов-исследователей всех времен. *Debes, ergo potes!*



Литература

1. **Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 520 с.
2. **Выготский Л. С.** История развития высших психических функций. Научная монография Развитие высших психических функций (рукопись, 1931; опубл. в 1960 г.): История развития высших психических функций // Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 13–223.
3. **Выготский Л. С.** Мышление и речь. – М.: Советские учебники, 1934. – 448 с.
4. **Выготский Л. С.** Мышление и речь. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 570 с.
5. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология. Краткий курс. – М.: Работник просвещения, 1926. – 348 с.
6. **Выготский Л. С.** Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. **Леонтьев А. А.** Ключевые идеи Л. С. Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С. 5–11.
8. **Майданский А. Д.** Примитив и сверхчеловек в культурной психологии Л. С. Выготского // Общая психология и психология личности. Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 82. – С. 6–19.
9. **Сафонова В. В.** Медиативная деятельность на иностранном языке как объект обучения в международно-ориентированном вузовском образовании // Современные тренды в межкультурной коммуникации и дидактике: Коллективная монография. – Варшава: Издательство Вашавского университета, 2022. – С. 176–192.
10. **Сафонова В. В.** Медиативная текстообразующая деятельность как объект оценивания в лингвокультурной педагогике // Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования: коллективная монография / Басова И. А., Коренев А. А., Маринина Е. В., Сафонова В. В., Сысоев П. В., Тарева Е. Г., Титова С. В., Харламенко И. В. – М.: Эдитус, 2023. – С. 136–168.
11. **Arshad M., Hseuh Chen W.** Vygotsky's Socio-cultural Theory of Literacy; Scaffolding children to read and write at an early age // Wacana. – 2005. – Vol. 11. – No. 2. – Pp. 319–334.
12. **Council of Europe.** Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge, 2001. – 260 p.
13. **Council of Europe.** Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. – Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. – 235 pp.

14. **Daniels H.** *Vygotsky and Pedagogy*. – London: Routledge Falmet, 2001. – 198 pp.
15. **Daniels H.** *Mediation: An Expection of the sociocultural gaze // History of Human Sciences*. – 2015. – Vol. 28. – Pp. 34–50.
16. **Ishihara N.** *Theories of Language Acquisition and the Teaching of Pragmatics // Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture meet*. – Harlow, London, New York: Longman, 2010. – Pp. 99–122.
17. **North B., Piccardo E., Goodier T., et. al.** *Enriching 21st Century Language Education: CEFR Companion in Practice*. – Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2022. – 390 pp.
18. **Pathan H., Memon R., Khoso A., Baksh I.** *A Critical Review of Vygotsky's Socio-Cultural Theory in Second Language Acquisition // International Journal of English Linguistics*. – 2018. – Vol. 8. – No. 4. – Pp. 232–236.
19. **Piccardo E., North B.** *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education // Bristol, Blue Ride Summit: Multilingual Matters*. – 2019. – 338 pp.
20. **Swain M. A.** *Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. The L1/L2 debate // Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. – 2013. – 1 (1). – Pp. 101–129.
21. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – Pp. 178–192.
22. **Vygotsky L. S.** *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech / Edited by R. W. Rieber & A. S. Carson*. – Berlin, Heidelberg, 1987. – 96 pp.
23. **Vygotsky L. S.** *'The genesis of higher mental function' // The concept of activity in Soviet psychology / edited by J. V. Wertsch*. – NY: Sharpe, 1981. – Pp. 144–188.
24. **Wetsch J. V.** *Mind in Action*. – New York, Oxford University Press, 1998. – 294 pp.

Сафонова Виктория Викторовна, доктор пед. наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения, член Академии социального образования, МГУ им. М.В. Ломоносова, генеральный директор НИЦ «Еврошкола».
E-mail: euroschool@mail.ru



**Сведения
об авторе**

ГОМЕЛЬСКИЙ ПЕРИОД ЖИЗНИ Л.С. ВЫГОТСКОГО



Аннотация

Данная статья представляет собой описание гомельского периода жизни Л.С. Выготского. Через призму реконструкции культурно-исторического пространства Гомеля конца XIX – начала XX вв. повествуется о семье ученого, его детстве и юности, обучении в частной гимназии, студенческих годах. Особое внимание уделено рассмотрению деятельности Льва Семеновича как критика, редактора, учителя, психолога (1919–1924 гг.).



Abstract

THE GOMEL PERIOD IN L. S. VYGOTSKY'S LIFE

This article is a description of the Gomel period in L. S. Vygotsky's life. In the present article, we aim to reconstruct the life of L. S. Vygotsky through the prism of Gomel cultural and historical space via XIX–XX centuries, and tell about the family of L. S. Vygotsky, his childhood and youth, studying at a private gymnasium and university. Special attention is paid to the consideration of Lev Semenovich's activities as a critic, editor, teacher, psychologist (1919–1924).



Ключевые слова

**метод Сократа, кейс-стади, метод «Шесть шляп»,
педагогическая психология**



Keywords

**Socratic method, case-study, Six Thinking Hats,
pedagogical psychology**

Лев Семенович Выготский — выдающийся советский ученый начала XX века, основатель культурно-исторической теории в психологии. Его идеи — зона ближайшего развития, педагогика сотрудничества, единство аффекта и интеллекта — не потеряли актуальности и в настоящее время.

О жизни Л.С. Выготского известно немного. Исследователи В.П. Горленко [11], Н.Н. Дудаль [13–14] разделяют ее на два периода: гомельский (1897–1924 гг.) и московский (1924–1934 гг.). По мнению исследователей, гомельский период является ключевым для понимания становления Л.С. Выготского как ученого, кристаллизации его взглядов, причин формирования основных научных позиций, но в то же время — малоизученным в контексте биографии. Н.Н. Дудаль подчеркивает, что сочетание атмосферы русского Серебряного века, еврейской культуры и насыщенной культурно-политической жизни многонационального Гомеля, а также особенности семейного воспитания, домашнее и гимназическое обучение, встречи с единомышленниками, проба пера как редактора и критика — все эти факторы способствовали развитию и становлению неординарной личности Льва Семеновича Выготского [13–14].

Как полагал сам Л.С. Выготский, «чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснение в общественных отношениях этого организма со средой. <...> Не внутри мозга или духа,

но в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях таится разгадка тайн...» [19, с. 41]. Таким образом, для лучшего понимания личности Л. С. Выготского и его трудов в данной статье представлена историческая реконструкция гомельского периода жизни ученого через призму культурно-исторического пространства конца XIX — начала XX вв.

Основой для исследования стали следующие источники: публикации, посвященные культурно-политической жизни Гомеля [1–2; 11; 21]; труды Л. С. Выготского [6–9]; статьи Н. Н. Дудаль [13–14], публикации Е. Ю. Завершневой [15–17; 26] и В. С. Собкина [22–25], основанные на работе с архивами семьи Выготских; воспоминания Г. Л. Выготской [5], А. А. Леонтьева [19], С. Ф. Добкина [12]; документы из архива общественных объединений Гомельской области [10]; документальные источники музея им. Л. С. Выготского на базе Гомельского педагогического техникума [3; 18]. Родился Лев Симхович Выготский¹ 17 ноября 1896 года в городе Орша Могилевской губернии. Когда мальчику был год, его отец получил должность заместителя управляющего банком и семья Выгодских переехала в Гомель [5]. В конце XIX — начале XX вв. Гомель входил в состав Российской Империи и представлял собой оживленный уездный городок черты оседлости. Особое географическое положение города способствовало интенсивному развитию экономики, промышленности, торговли и ремесленничества. Гомель являлся важным транспортным узлом: находился на шоссейной магистрали Санкт-Петербург — Одесса; через город проходили участки Либаво-Роменской и Полесской железных дорог; по реке Сож (приток Днепра) курсировали пароходы.

¹ В начале 1920-х гг. Лев Семенович задумался о происхождении своей фамилии и пришел к выводу о том, что фамилия Выгодский происходит не от слова «выгода», а от названия местечка Выгатово. Лев Семенович меняет в фамилии одну букву и становится Выготским [20].

Благодаря толерантности и мудрой политике графов Румянцевых (позже — Паскевичей), в Гомеле в начале XX века проживали представители разных вероисповеданий и национальностей: евреи (более половины населения), русские, белорусы, поляки. На окраинах можно было встретить потомков курдов и ассирийцев, в районе Спасовой слободы и Ветки — познакомиться с бытом старообрядцев, увидеть образцы уникальной ветковской школы иконописи, обратиться к старообрядческим древним рукописям.

Особое внимание графиня И. И. Паскевич (1835–1924 гг.) уделяла образованию гомельчан: действовали специальные благотворительные фонды и конкурсы для талантливой молодежи, строились гимназии и училища. С. Д. Шабуневский, ученик профессора В. А. Шрётера — одного из создателей Дома ученых на Дворцовой набережной в Петербурге, стал городским архитектором Гомеля благодаря поддержке И. И. Паскевич: победил в конкурсе городской думы на лучший проект здания мужской гимназии. Вдохновленный Петербургом, он создал удивительный архитектурный облик Гомеля на основе сочетания мотивов античности и современности, изящных фигур и аттиков, воздушных лепных деталей, таинственных символов и строгих львов с кольцами. Многие архитектурные объекты на ул. Румянцевской — главной улице города — были спроектированы С. Д. Шабуневским [21].

Культурная жизнь Гомеля начала XX века прекрасно проиллюстрирована в романе И. Г. Эренбурга «Бурная жизнь Лазика Ройтшванца»: «В Гомеле множество просветительных начинаний, два театра, цирк, не говоря уж о кино. В музее висит такая голландская рыба, что дай Бог всякому еврею к субботе... А вполне разработанный проект трамвая? А стенная газета местного отделения “Доброхима” с дружескими шаржами товарища Пинкеса? Нет, в культурном отношении Гомель мало чем отличается от столицы» [2].

Недалеко от театра, на пересечении ул. Румянцевской и ул. Аптечной, находился двухэтажный дом Выгодских. Их семья занимала пятикомнатную квартиру



Рис. 1
Л.С. Выготский

на втором этаже, на первом же располагалась публичная библиотека, которую основал отец Льва Семеновича — Симха Лейбович Выгодский (1869–1931 гг.), заместитель управляющего Гомельского отделения Соединенного банка и, по совместительству, руководитель гомельского отделения «Общества для распространения просвещения между евреями в России». Мать, Цецилия Моисеевна Выгодская (1874–1935 гг.), по образованию была учительницей и занималась домашним обучением детей (Лев был вторым ребенком из восьми). Стараниями матери дети в семье Выгодских росли в полиязыковой среде, были знакомы с зарубежной литературой, много читали и свободно владели шестью-семью иностранными языками [18]. Неудивительно, что дочери Клавдия и Зинаида впоследствии стали авторами русско-французских и русско-английских словарей, а племянник Давид (1893–1943 гг.) посвятил жизнь художественным переводам, уделяя особое внимание испанской литературе [5].

Частным учителем для Бебы (так звучало домашнее прозвище Льва Семеновича, что в переводе с древнееврейского означает «отец») был приглашен Соломон Маркович (Шолом Мордохович) Ашпиз (1876–1955 гг.), человек непростой судьбы. В юности он учился в Киевском университете, однако был исключен за участие в студенческих беспорядках и хранение нелегальной литературы и отправлен в ссылку в Якутскую область. После 1905 года Соломон Маркович вернулся в Гомель и стал известным учителем математики, брал на обучение только самых способных детей. Соломон Маркович был сторонником метода Сократа: внимательно слушал ответ ученика, затем задавал два-три вопроса, но так, чтобы поиск ответов наводил ученика на размышления, помогал сформулировать противоречия и посмотреть на свой же ответ с другой точки зрения [12].

В 1911 году Лев Семенович успешно сдал экзамены экстерном за пять классов и поступил в шестой класс частной мужской гимназии доктора А.Е. Ратнера. По воспоминаниям С.Ф. Добкина, в данный период Лев Семенович начинает интересоваться философией Б. Спинозы и Г. Гегеля, романами Ф.М. Достоевского и А. Белого, стихами А.С. Пушкина, А.А. Блока, И.Ф. Анненского [12]. В гимназии Лев Семенович, опираясь в своих размышлениях на триаду Гегеля «понимание — диалектическое суждение — спекулятивное суждение», анализирует исторические события, а позже организует историко-философский кружок, на занятиях которого обсуждались вопросы истории, науки, искусства. Большое внимание в данных обсуждениях уделялось вопросам еврейской истории и пониманию того, что делает нацию нацией. Лев Семенович пришел к выводу, что главным признаком нации является общность исторического прошлого [12].

В 1913 году Лев Семенович окончил гимназию с золотой медалью и поступил в Императорский Московский Университет на медицинский факультет, но уже через месяц перевелся на юридический. Выбор специальности был обусловлен не призванием, но настоянием семьи [26]. В то время диплом юриста или врача давал евреям возможность жить и работать вне черты оседлости, учитель же в Российской Империи являлся государственным служащим, а евреев на государственную службу фактически не допускали [19]. Находясь в «гамлетовской» ситуации раскола, Лев Семенович, с одной стороны, должен был следовать воле отца и «втискиваться» в рамки дозволенных возможностей, с другой — искать собственный жизненный путь [16].

Вскоре выход был найден: в 1914 году Лев Семенович, параллельно с обучением на юридическом факультете, становится слушателем историко-филологического факультета Московского городского народного университета имени А.Л. Шанявского. Данный университет считался одним из наиболее прогрессивных учебных заведений и объединял людей разных направлений «на почве академической свободы и терпимости к чужому мнению» [4]. В организации учебного процесса университета во главу угла ставилась задача активизации творческого потенциала слушателей, которые первыми в России получили возможность самостоятельно составлять индивидуальные планы учебы, отвечавшие научным интересам каждого [4]. Лекторами в университете им. А.Л. Шанявского были лучшие профессора и преподаватели России: П.П. Блонский, В.И. Вернадский, К.А. Тимирязев, Г.Г. Шпет. Научным руководителем Льва Семеновича стал Ю.И. Айхенвальд — известный литературный критик, который полагал, что анализировать произведения необходимо исходя из мировоззренческих, эстетических, ценностных установок самого автора, поскольку подлинный талант создает собственные законы творчества [24]. Дипломная работа Льва Семеновича «Трагедия о Гамлете, принце Датском, У. Шекспира» была в значительной степени личной и автобиографической. Спустя семь лет на основе данной дипломной работы была создана монография «Психология искусства» [24].

В 1917 году Лев Семенович защищает дипломную работу в университете им. А.Л. Шанявского и успешно завершает обучение сразу в двух университетах. Интересно отметить, что специальность, полученная по итогам окончания юридического и историко-филологического факультета, обозначена в документах Льва Семеновича как психология [17].

В декабре 1917 г. Выготский возвращается в Гомель, к семье, и становится наблюдателем сложного и противоречивого процесса «выхода времени из пазов» [17]. Советская власть была провозглашена в Гомеле еще в ноябре 1917 г., однако расположенный на перекрестке многих дорог город в 1918–1919 гг. оказывается в центре военных действий: оккупация кайзеровской Германией, директория Симона Петлюры, реванш Красной армии, Стрелковское восстание [15]... В городе царили голод и разруха. Найти работу в такой обстановке Льву Семеновичу не удавалось, и он был вынужден зарабатывать на жизнь частными уроками. В этот страшный период «безвременья» эпидемия уносит жизни двух его родных братьев [12]. В начале 1919 г. политическая ситуация стабилизируется, и в Гомеле окончательно закрепляется советская власть. Л.С. Выготский принимает новую власть с надеждой и верой в создание нового общества и нового человека, в равные возможности для всех людей [17].

Рис. 2

Международная конференция по просвещению глухонемых детей, 20–24 июня 1925 г., Лондон. Л. С. Выготский — крайний справа в верхнем ряду



В 1919 году Лев Семенович, встав в ряды строителей новой социалистической школы, отдает себя практической работе в области народного образования [18]. Свою педагогическую деятельность Л.С. Выготский начинает с должности «шкраба» (сокращенное название школьного работника) русского языка и литературы в первой советской трудовой школе Гомеля. Помимо этого, Лев Семенович преподает логику, психологию, эстетику, теорию искусств, введение в философию и в других учебных заведениях города [19]. К своим занятиям он всегда подходил творчески: проводил «литературные суды» над героями романа В. Гюго «Девяносто третий год» (современный метод *case study*), организовывал обсуждение произведения с точки зрения литературных персонажей при изучении романа «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда (современный метод *Six Thinking Hats*). Лев Семенович уделял большое внимание поэзии и всегда декламировал стихи (небольшие отрывки) для объяснения или сравнения [12], так как считал, что «...излишняя наглядность изгоняет всякую трудность. Ведь опыт человека всегда шире его личного опыта, мы знаем гораздо больше, чем видели, и если заставить нас знать столько, сколько мы видели, то это непомерно ограничит сферу нашего опыта» [8, с. 208].

Чуть позже Лев Семенович расширяет свою трудовую деятельность и становится заведующим театральным подразделом Гомельского отдела народного образования (1919–1921 гг.), заведующим художественным отделом Губполитпросвета [5]. Ученый понимал, что театр является отражением души общества и представляет собой богатый пласт культурной жизни, ведь именно в театре зрители могут взглянуть на себя со стороны, сравнить себя с героями, проанализировать ключевые сюжетные линии через призму собственной судьбы («мы прежде учимся понимать других, и только потом по этому же образцу учимся понимать себя...» [8]).

Должность заведующего театральной жизнью Гомеля открывает перед Л.С. Выготским новые горизонты: поездки в разные города для организации гастролей, знакомства со знаменитыми людьми, возможность печатать критические статьи и рецензии на спектакли в местных газетах. Приглашения Льва Семеновича выступить в Гомеле принимали известные театральные труппы Москвы, Петербурга, Киева, и гомельский зритель мог увидеть легендарные постановки: «Пиковая дама», «Кармен», «Русалка», «Борис Годунов», «Фауст», «Травиата», «Анна Каренина», «Ревизор», «Горе от ума», «Отцы и дети» и многие другие [5]. «Как электричество — не только там, где молния, но и где световая лампочка, так поэзия или искусство не только там, где великие создания, но и в 16 свечах провинциальной сцены», — так писал в одной из своих рецензий Лев Семенович [7].

Каждый спектакль был обязательно «разобран» в рецензиях Л.С. Выготского, которые еженедельно выходили в газетах «Наш понедельник» и «Полесская правда» [6]. Задача критика, как полагал Лев Семенович, только наполовину принадлежит к эстетике, а наполовину — к общественной педагогике и публицистике: «Критика заведомо прозаирует искусство, устанавливая его общественные корни, указывая на ту жизненную, социальную связь, которая существует между фактом искусства и общими фактами жизни» [9, с. 396].

Рецензии Льва Семеновича о спектаклях были короткими, но «острыми», написанными для читателя — простым и понятным языком [25]. В.С. Собкин полагает, что театральные рецензии Л.С. Выготского можно рассматривать как психологические опыты, наблюдения за проявлениями характера человека, когда жизнь задана в «пределных» ситуациях. В рецензиях учитывалась

не только семиотическая сложность человеческого поведения и организация пространства, но и соотношение «живого» действия, импровизации и штампа. Наряду с психологическими вопросами в рецензиях Льва Семеновича есть и социологические сюжеты: место театра в период исторических трансформаций, социальные особенности нового зрителя, конфликты, вызванные столкновением старых и новых идеологических представлений. Важно отметить, что все статьи Льва Семеновича, как правило, завершаются практическими рекомендациями, пожеланиями, призывами [22].

Если взглянуть на деятельность Л. С. Выготского как заведующего театральным подотделом с другой стороны, можно увидеть процесс становления профессионального психолога и рассматривать посещение спектаклей как своеобразную «психологическую сессию» [22].

Одновременно с преподаванием и театральной организацией Лев Семенович занимается и издательской деятельностью [24]. Первая попытка создания просветительского издательства в Гомеле под названием «Века и дни» была предпринята Львом Семеновичем в 1919 г. — вместе с Д. И. Выгодским и С. Ф. Добкиным. Однако издательство просуществовало недолго — было издано всего два сборника стихов: Ж. Мореаса и И. Эренбурга [23].

В 1922 г. Лев Семенович вновь ставит перед собой цель создать издание, которое сможет объединить актеров, художников, музыкантов, литераторов. Новый формат представлял собой журнал, редакция которого являлась артелью близких друг другу людей: Лев Выготский (редактор журнала), его двоюродный брат Давид Выгодский, жена брата Эмма Хейфец, их друг Владимир Узин и некая Елена Субботина² [24].

Первый выпуск журнала «Вереск» вышел 22 мая 1922 года. На обложке был изображен силуэт немецкого актера Фридриха Людвига Шредера (1744–1816 гг.) в роли короля Лира. Ф. Л. Шредер был ведущим актером и руководителем гамбургского театра, где исполнял роли Гамлета, короля Лира, Фальстафа. Вместе с тем, по мнению В. С. Собкина, стоит обратить внимание на один факт биографии Ф. Л. Шредера: наряду с театральной деятельностью, он являлся крупным реформатором масонства и членом ряда масонских лож. Особое значение для масонства, которое было достаточно популярно в литературно-художественной среде России в предреволюционные годы, представляло поддержание театрализованных форм поведения, использование символов для обучения нравственным и этическим урокам [24].

В журнале «Вереск» печатались новеллы, стихи, театральные рецензии, литературные портреты и другие произведения малых литературных жанров. Обосновывая выбор названия своего журнала, Лев Семенович пишет: «На обложке наших летучих листов мы написали: Вереск. Сухой, скудный и суровый цвет; трава дикая, горькая и нищая; но зеленая вечно — одинаково зимой, как летом; растущая в песках и болотах; покрывающая огромные равнинные степи и зеленеющая в горах — в пределах области облаков. Скажем коротко: в искусстве сейчас так, что ему к лицу не лавр, но вереск» [24].

С 1922 года Л. С. Выготский начинает преподавать психологию в Гомельском педагогическом техникуме [18]. Данное учебное заведение было открыто на базе трехлетних учительских курсов в 1921 году. Главной задачей деятельности техникума являлась подготовка учителей начальной школы [3]. По инициативе Л. С. Выготского на базе техникума был создан психологический

² Существует предположение о том, что Елена Субботина (Лена Субботина = Л. С.) является вымышленным персонажем и псевдонимом, под которым Л. С. Выготский писал собственные рецензии [18].

кабинет, где проводилась учебная, исследовательская и методическая работа, экспериментальные исследования. На лекциях, прочитанных в техникуме для учителей, была основана его первая работа «Педагогическая психология» [11].

Необходимо отметить, что представители Губернского отдела народного образования (ГубОНО) Гомеля в 1922 году систематически проводили внутренние совещания по вопросам организации обучения в условиях «громadного контингента беспризорных и сирот» и подчеркивали острую проблему воспитания сложных, «дефективных» детей. Под «дефективными» детьми понимались не только дети с особенностями развития, но и так называемые «трудновоспитуемые» (были уличены в разбоях, хулиганстве и т.п.). Отдельно обсуждалась категория «...нечистых на руку, морально-дефективных» детей [10].

³ По материалам архива ГАООГО, в 1922 г. товарищ Райский (инициалы неизвестны) был значимой фигурой ГубОНО: курировал вопросы детских домов в Гомеле, являлся членом комиссии по делам несовершеннолетних преступников.

В рекомендациях по работе с «трудными» детьми товарищ Райский³ отмечал, что «не так важна политическая грамотность, как важны формы организации, внутренний уклад, где должно быть сознание коллективной спаянности воспитанников», ведь «никто так не будет хозяйничать, как сами дети, которые пользуются своими плодами» [10]. Идеи товарища Райского перекликаются с идеями Льва Семеновича, которые были изложены в работе «Педагогическая психология»: «активность ребенка позволяет каждый предмет поставить в личные отношения к нему, сделать делом его личного успеха» [8, с. 121], «правила морали должны усваиваться и соблюдаться не из страха наказания, но ради совместной жизни» [8, с. 460]. Любопытно отметить, что, несмотря на активную гражданскую деятельность в сфере культуры и образования 1919–1924 гг., в документах партийных архивов Гомеля отсутствует упоминание фамилии Выготского (как и Выгодского).

В 1922–1923 гг. Л.С. Выготский проводит несколько фундаментальных исследований на базе педагогического техникума: «Как надо сейчас преподавать психологию», «Результаты анкеты про настроения учащихся в выпускных классах гомельских школ в 1923 г.» [3]. В этот период Л.С. Выготским был подготовлен доклад «Методика рефлексологического исследования в применении к изучению психики», касающийся вопросов осязательной реакции у слепых людей.

Вероятно, интерес Л.С. Выготского к проблемам слепых людей был связан с деятельностью Фёдоро-Ирининской глазной лечебницы, которая состояла из амбулатории и стационара и принимала жителей Могилевской, Черниговской, Минской и других губерний. Директором глазной лечеб-

ницы являлся Авраам Яковлевич Брук (1866–1941), профессор *Honoris causa*, который, благодаря опеке И.И. Паскевич, обучился на глазного врача в Швейцарии и затем вернулся в Гомель. Доктор Брук организовывал образовательные семинары на базе лечебницы, делился собственным опытом и рассказывал о «заграничных» способах борьбы с офтальмологическими заболеваниями, т.к. ежегодно посещал международные конференции (вплоть до 1937 г.) и перенимал передовой опыт зарубежных коллег. В 1919 году, несмотря на тяжелое финансовое

Рис. 3
Гомель,
начало XX века



положение в стране, Губздрав, основываясь на заявлении доктора Брука, поднял вопрос о расширении глазной лечебницы в Гомеле в связи с увеличением заболеваемости глаз вследствие таких социальных болезней, как трахома, оспа, туберкулез. Также для лечебницы было закуплено лучшее в то время оборудование немецкой фирмы *Carl Zeiss* [1].

В январе 1924 года Л.С. Выготский в качестве делегата от Гомельского ГубОНО был приглашен на II Всероссийский съезд по психоневрологии в Петроград, где выступил с докладом «Методика рефлексологического и психологического исследования». Доклад поразил А.Р. Лурия, ученого секретаря Института психологии, и он убедил К.Н. Корнилова, директора института, «немедленно, сейчас же, этого никому не известного человека, приехавшего в Ленинград из Гомеля, переманить в Москву» [19]. «Неизвестный ученый из Гомеля» предложение принял. Так начался новый, московский период жизни Льва Семеновича Выготского...



Литература

1. **Бирюков Ф.И., Дравица Л.В.** История организации, развития офтальмологической службы Гомельщины: учеб.-метод. пособие для студентов 1, 4–6 курсов всех факультетов медицинских вузов. – Гомель: ГомГМУ, 2014. – 20 с.
2. **Вилцгер А.** Эренбург, Выготский и байки гомельского портного. Заметки по еврейской истории. – URL: http://www.berkovich-zametki.com/2015/Zametki/Nomer2_3/Viljacer1.php (дата обращения: 01.10.2023).
3. Виртуальный музей: Жизнь и научная деятельность Л.С. Выготского. – URL: <https://gpk.by/proiect/MUSEUM/MUZEY/> (дата обращения: 25.08.2023).
4. **Воля Е.С.** К образовательной биографии Льва Выгодского: Московский городской народный университет имени А.Л. Шанявского // Вестник РГТУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2016. – № 3 (5). – С. 26–39.
5. **Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.** Лев Семенович Выготский: Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. – М.: Смысл, 1996. – 424 с.
6. **Выготский Л.С.** Полное собрание сочинений в 16-и тт. Т. 1. Драматургия и театр. – М.: Левъ, 2015. – 752 с.
7. **Выготский Л.С.** К закрытию сезона // Наш понедельник. – 1923. – №28. – С. 3.
8. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991. – 479 с.
9. **Выготский Л.С.** Психология искусства. – СПб: Азбука, 2021. – 448 с.
10. Государственный архив общественных объединений Гомельской области // ГАООГО Ф. 5 Оп. 1 Дело 461.
11. **Горленко В.П.** Многогранная личность ученого (Гомельский период жизни и деятельности Л.С. Выготского) // Гомельскі ўніверсітэт. – 2011, 24 лістапада. – С. 2.
12. **Добкин С.Ф.** Л.С. Выготский: начало пути. Воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском. Ранние статьи Л.С. Выготского / ред., предисл. и коммент. И.М. Фейгенберга. – Иерусалим, 1996. – 108 с.
13. **Дудаль Н.Н.** Психолого-историческое исследование жизненного пути личности на примере гомельского периода биографии Л.С. Выготского // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Т. 10, № 4А. – С. 66–73.
14. **Дудаль Н.Н.** Лев Семенович Выготский: начало // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Йошкар-Ола, 26–28 февраля 2016 года. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2016. – С. 36–40.
15. **Завершнева Е.Ю.** «Молось о даре душевного усилия»: мысли и настроения Л.С. Выготского в 1917–1918 гг. // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 112–133.
16. **Завершнева Е.Ю.** Еврейский вопрос в неопубликованных рукописях Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 79–99.
17. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / под ред. Е.Ю. Завершневой, Веер Рене ван дер. – Москва: Издательство «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2022. – 608 с.

18. Лев Выготский. Видеорепортаж «Телерадиокомпания Гомель». – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tNbCYsflX6Y> (дата обращения: 01.10.2023).
19. Леонтьев А. А. Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.
20. Мещеряков Б. Г. Л. С. Выготский и его имя // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 3. С. 90–95.
21. Пригодич Н. Возвращение честного имени // Гомельская праўда. – 2013. – 28 жніўня. – С. 7.
22. Собкин В. С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского. – М.: Институт социологии образования РАО, 2015. – 568 с.
23. Собкин В. С., Мазанова В. С. О чем рассказал гомельский «Вереск» Льва Выготского: опыт реконструкции социокультурного контекста // Вопросы психологии. – 2014. – № 6. – С. 89–106.
24. Собкин В. С. Становление Л. С. Выготского как театрального критика: первые опыты // Развитие личности. – 2016. – № 4. – С. 37–66.
25. Собкин В. С., Мазанова В. С. Опыт комментариев к одной театральной рецензии Л. С. Выготского // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1 (13). – С. 35–46.
26. Zavershneva E. Not by bread alone: Lev Vygotsky's Jewish writings / E. Zavershneva, R. Van Der Veer // History of the Human Sciences. – 2018. – Vol. 31, N 1. – P. 36–55.



К ЮБИЛЕЮ ПРОФЕССОРА О.В. АФАНАСЬЕВОЙ



В ноябре 2023 года учителя и преподаватели английского языка России отметили славную дату — 75-летний юбилей Ольги Васильевны Афанасьевой, ученого, педагога, наставника, человека, увлеченного своей профессией, состоявшегося мастера, одержимого идеей разработки и создания отечественных учебных изданий высокого качества для преподавания английского языка в школе и вузе.

Ольга Васильевна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ — является одним из ведущих в стране специалистов в области германистики, общего языкознания, когнитологии, преподавания английского языка. Она — автор четырех широко распространенных в России серий УМК для общеобразовательных школ по английскому языку: *English* (4–11 классы для школ с углубленным изучением английского языка), *Rainbow English* (2–11 классы для средних общеобразовательных школ), «Новый курс английского языка для российских школ» (5–9 классы для средних общеобразовательных школ), «Английский в фокусе» (10–11 классы для средних общеобразовательных школ) (в рамках международного проекта издательств «Просвещение» и *Express Publishing*). Все учебники указанных серий имеют министерский гриф и постоянно переиздаются.

Проблематика научных исследований профессора О.В. Афанасьевой очень широка: это лексикология и грамматика английского языка, проблемы развития американского литературоведения, методика преподавания английского языка и др. Каждое из научных направлений имеет прикладную значимость и находит практическое воплощение в целом ряде учебников и учебно-методических пособий для высшей школы.

Выдающиеся профессиональные заслуги профессора О.В. Афанасьевой отмечены высокими наградами и званиями, в том числе: знак «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» (1997), звание «Почетный профессор МГПУ» (2001), лауреат Премии РФ в области образования (2002), почетное звание «Заслуженный работник высшей школы РФ» (2008), Благодарность Президента РФ» (2019) и др.

Коллектив «ИЯШ» выражает особую признательность Ольге Васильевне за многолетнее сотрудничество с журналом в качестве члена редколлегии и автора. Мы высоко ценим ее экспертное мнение при рассмотрении рецензируемых работ по языкознанию и вопросам модернизации системы подготовки кадров по германистике в образовательных учреждениях РФ.

С пожеланием здоровья, ярких событий и благополучия,
Редакция и редколлегия научно-методического журнала
«Иностранные языки в школе»

ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЕ (АУДИОДЕСКРИПЦИЯ) В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ВИЗУАЛЬНОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СЛЕПЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА¹



Аннотация

Статья посвящена тифлокомментированию (аудиоописанию) как одному из элементов создания доступной среды для незрячих и слабовидящих. Авторы дают характеристику стратегии и особенностей использования тифлокомментирования в процессе обучения иностранным языкам и предлагают алгоритм вербального описания тех элементов учебного материала, которые недоступны людям с ограничениями по зрению. В статье представлены основные стадии подготовки аудиоописания учебного материала по иностранным языкам, которые напрямую связаны со стратегией описания.



Abstract

AUDIO DESCRIPTION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: VERBALIZATION OF VISUAL LEARNING MATERIAL FOR BLIND STUDENTS AT ENGLISH LESSONS

The article is devoted to audio description as one of the elements of creating an accessible environment for the blind and visually impaired. The authors characterize the strategy and features of the use of audio description (audible commentary) in teaching foreign languages and suggest the ways of verbal description of those elements of educational material that are inaccessible to people with visual impairments. In the article, the main stages of preparing an audio description of educational material in foreign languages are presented, which are directly related to the description strategy.



Ключевые
слова

аудиоописание, тифлокомментирование, доступная образовательная среда, образовательный процесс, слабовидящие и слепые обучающиеся, обучение иностранным языкам



Keywords

audio description, accessible educational environment, educational process, visually impaired and blind students, teaching foreign languages

¹ Исследование выполнено в рамках инициативной НИОКР № 122060900067-7.

Процесс инклюзии людей с ограниченными возможностями здоровья, их включение во все сферы жизни, в том числе и в области образования, — приоритетная задача, стоящая в наши дни перед государством и обществом. Школы добились определенного прогресса в отношении подготовки учителей для инклюзивного образования и получения необходимых ресурсов; проводятся курсы и семинары, на которых обсуждаются особенности инвалидности, адаптационные и вспомогательные технологии инклюзии. Однако, несмотря на прогресс, достигнутый с точки зрения ассистивных технологий и наличия заинтересованности в решении проблемы, учащиеся с нарушениями зрения в инклюзивных школах по-прежнему испытывают трудности в обучении.

Л.С. Выготский в своих работах о слепоте указывает на то, что развитие языка, присвоение значений, построение понятий и овладение навыками абстрактного мышления — гораздо большие источники компенсации, чем развитие чувства осязания и уточнение слуха [5]. Вербальный язык является величайшим инструментом социального, культурного и эмоционального общения. Он обеспечивает всестороннее развитие слепого ребенка, позволяя ему иметь полноценное представление об окружающем мире, а следовательно — возможность интерпретировать его и компенсировать ограничения, вызванные отсутствием или ухудшением зрения.

Доступность визуальной информации для слепых и слабовидящих детей в учебных учреждениях является важным условием для полноценного восприятия ими учебного материала. Особые сложности возникают при изучении иностранных языков, когда родители учащихся часто не имеют возможности самостоятельно объяснить материал, а учителя не обладают необходимыми компетенциями [6, с. 37]. Решить задачу предоставления учащимся с нарушениями зрения равных возможностей помогает словесное описание. В зарубежной литературе этот процесс обозначают термином *аудиодескрипция* (*audio description* — «аудиоописание»), или просто «описание». В Российской Федерации принят термин «тифлокомментирование», под которым понимается «лаконичное описание предмета, пространства или действия, которые непонятны слепому (слабовидящему) без специальных словесных пояснений» (С.Н. Ваньшин) [4, с. 5]; само слово происходит от греческого *typhlos* — «слепой» и *commentarius* — «заметки, толкование».

Исследователи (Е.В. Александрова [1; 2], И.С. Борщевский [3]) относят аудиодескрипцию к разновидности перевода, основанной на принципах интерсемиотического перевода: она применяется для целевой аудитории лиц с нарушениями зрения, слепых и слабовидящих — аудиовизуальные произведения являются недоступными для их восприятия. Исторически начало аудиодескрипции связывают с американской киноиндустрией 1970-х гг. В настоящий момент эта технология охватывает все области зрелищных мероприятий (выставки, концерты, театральные постановки, телепередачи и т.д.). Создателями отечественных словесных описательных методик стали С.Н. Ваньшин и П.А. Обиух [4; 6]. Помимо зрелищных мероприятий, аудиодескрипция в настоящее время распространяется и в сфере образования, в частности — для слабовидящих и незрячих учащихся. Но, к сожалению, этот аспект применения тифлокомментирования является наименее разработанным и требует дополнительного внимания.

Сложившаяся на данный момент практика тифлокомментирования в процессе изучения английского языка — заслуга учителей-энтузиастов, которые стараются творчески подойти к описанию визуальной информации из учебников

и презентаций с учетом особенностей и потребностей незрячих учеников. Помимо языка, в процессе обучения важную роль играют также изображения. Они не только иллюстрируют материал, но побуждают обучающихся к размышлениям, вызывают эмоции, стимулируют, мотивируют и поощряют любопытство, способствуют пониманию самого текста. В связи с этим учителям важно понимать необходимость изображений для слепых учащихся, а также познакомиться с аудиоописанием как педагогическим инструментом. Таким образом они смогут добавить в процесс обучения описательную информацию, что позволит незрячим учащимся визуализировать и более критично интерпретировать изображения. Слепые ученики станут более мотивированными, будут принимать активное участие в занятиях, процесс обучения станет для них более легким и позитивным.

Приведем разработанную нами классификацию обучающих материалов по английскому языку, которые подлежат обязательно описанию для слепых учащихся в инклюзивном образовательном процессе.

- 1) Учебные познавательные материалы (включают задания и упражнения для развития всех видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо) содержат необходимые новые знания и позволяют регулярно повторять и закреплять основные активные лексические единицы и лексико-грамматические конструкции. Сюда же относятся культуроведческий и страноведческий материал о странах изучаемого языка и России.
- 2) Справочные (вспомогательные) материалы (включают внетекстовые компоненты, составляющие аппарат усвоения учебного материала, и пояснительные элементы: примечания, разъяснения, грамматические таблицы, справочники, поурочный словарь, схемы и диаграммы) помогут обучающимся при необходимости обращаться к объяснениям и лучше усвоить сложный материал.
- 3) Наглядные (иллюстративные) материалы (включают статические и динамические изображения, фотографии, комиксы, предметные и сюжетные картинки, презентации) помогают учащимся понять контекст, эффективно включиться в процесс обучения. Часто новые лексические единицы вводятся беспереводным методом, и в связи с этим описание иллюстративного учебного материала очень важно. Динамические изображения (сюда относим любые изображения с анимацией и видео) используются, чтобы проиллюстрировать новые данные, привлечь внимание обучающихся, сделать занятие более интерактивным, дополнить содержание изучаемого текста или темы, а также облегчить понимание и усвоение материала. Все предлагаемые наглядные материалы должны быть интерпретированы, то есть пересказаны словами, с учетом разнообразия учащихся в классе и возможных коммуникативных барьеров.
- 4) Дополнительный материал и аппарат ориентировки (портфолио, сигналы-символы, оглавление, библиография и т.п.).

Все тексты (основные, дополнительные), предъявляемые слепым ученикам, должны быть напечатаны шрифтом Брайля. В некоторых случаях необходимо начитывать тексты для дальнейшего воспроизведения учащимися. В обучении английскому языку начитка (голосовая запись) текстов особенно важна для снятия фонетических трудностей и развития произносительных навыков учеников.

Способы применения тифлокомментирования (аудиодескрипции) в образовательном процессе отличаются в зависимости от цели и ситуации. Во-первых, аудиодескрипция может быть подготовлена заранее: учитель записывает

информацию на аудионоситель, объясняя грамматический или лексический материал для незрячего ученика и обращая особое внимание на фонетический аспект иноязычной речи. Тексты для чтения чаще всего предлагаются слепым учащимся дополнительно и напечатаны шрифтом Брайля. Во-вторых, описание (аудиодескрипция) может происходить синхронно, непосредственно во время занятия: например, когда на уроке демонстрируются презентации или привлекается дополнительный материал. Если на уроке английского языка демонстрируется видеоматериал, целесообразно описание происходящего на экране. Выбор языка описания зависит от уровня подготовки учащихся: на начальном этапе — на русском языке, на продвинутом — на английском.

Тифлокомментирование (аудиодескрипция) учебного материала требует соблюдения ряда принципов. Если аудиодескриптор (тифлокомментатор), в нашем случае — учитель, будет описывать абсолютно все, что видит, без выделения главного, то описание получится непонятным для ученика и неприемлемым с точки зрения учебного процесса. Однако если описание будет слишком кратким, это может привести к похожему результату: информация останется непонятной для ученика. Поэтому аудиодескриптор должен быть хорошо подготовлен и способен ориентироваться в информации, структурировать ее, чтобы помочь слабовидящей аудитории следить за сюжетом и учебным материалом.

На настоящий момент нет системного подхода к решению проблемы тифлокомментирования учебного материала и визуальной информации для слепых учеников на уроке в процессе инклюзивного образования. На основе изучения опыта тифлокомментирования (аудиодескрипции) зрелищных мероприятий *нами были разработаны следующие рекомендации для учителей, которые обучают незрячих учеников английскому языку:*

- 1) Старайтесь в первую очередь описать ключевую информацию, которая является важным дополнением к учебному материалу, представленному в учебнике. Нет необходимости описывать все мелочи, несущественные и для зрячих обучающихся.
- 2) Описание визуальной информации должно соответствовать цели ее представления. Особенно важно донести базовый языковой материал, на котором строится логика ознакомления с последующим материалом.
- 3) Записывать учебный аудиоматериал на электронный носитель необходимо в нормальном темпе, без ускорения, с четкой дикцией. Голос должен оставаться спокойным, без ярких эмоций.
- 4) После представления материала в реальном времени (или после прослушивания аудиозаписи) важно получить обратную связь от незрячего ученика: уточнить, что осталось непонятным, и при необходимости объяснить подробнее.
- 5) Нельзя допускать личных суждений (например, что определенная грамматическая конструкция или лексический материал очень сложен/просты для понимания, поскольку это может снизить интерес к ее изучению).
- 6) Наглядный материал, содержащийся на страницах учебника, должен описываться в связке с языковыми конструкциями.

К процессу описания материала на уроках английского языка в инклюзивном классе целесообразно подключать зрячих учащихся. Чтобы улучшить качество аудиодескрипции, учитель и учащиеся — зрячие и незрячие — должны находиться в процессе постоянного диалога. Важно, чтобы ученики с нарушением зрения четко сообщали, что осталось непонятным после описания, какую дополнительную информацию они хотели бы получить. Такие замечания

помогут преподавателю и одноклассникам быть более точными в процессе комментирования.

Стоит учитывать, что на занятиях по английскому языку аудиодескриптор служит посредником не только между визуальными образами и учащимися с нарушениями зрения, но и между двумя культурами. С практической точки зрения аудиодескриптор должен знать, какую информацию необходимо добавить, объяснить или изменить в процессе обучающего комментирования.

Очевидно, пока тифлокомментирование (аудиодескрипция) не станет обязательной и неотъемлемой частью процесса инклюзивного образования, незрячие учащиеся будут зависеть от желания и возможности учителя и одноклассников описать визуальную информацию, а также от умения делать это правильно и эффективно.



Литература

1. **Александрова Е. В.** Вербализация визуального в аудиовизуальных произведениях // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2023. – № 1. – С. 154–160.
2. **Александрова Е. В.** Мир на слух. Как подобрать правильные слова? // Мосты. Журнал переводчиков. – 2022. – № 3 (75). – С. 45–51.
3. **Борщевский И. С.** Аудиодескрипция (тифлокомментирование) как вид перевода // Филология и лингвистика. – № 3 (9). – 2018. – С. 48–52.
4. **Ваньшин С. Н., Ваньшина О. П.** Тифлокомментирование, или словесное описание для слепых: Инструктивно-методическое пособие / Ред. В. С. Степанов, С. Н. Ваньшин. – М.: ИПТК «Логосвос», 2011. – 72 с.
5. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей: Сборник статей и материалов / Под ред. Л. С. Выготского. – Москва: РСФСР, 1924. – 157 с.
6. **Квасюк Е. Н., Яковлева О. А.** Приемы для создания адаптивной среды для детей с нарушением зрения на уроках английского языка // Иностр. языки в школе. – 2015. – № 7. – С. 37–42.
7. **Снайдер Д.** Из визуального в вербальное: Комплексное учебное пособие и руководство по применению аудиодескрипции. – Свердлов. обл. спец. б-ка для слепых. – Екатеринбург, 2016. – 149 с.



Сведения об авторах

Александрова Елена Владиславовна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Мурманского арктического государственного университета, член Правления Союза переводчиков России.
E-mail: aeevea@mail.ru

Квасюк Елена Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Мурманского арктического государственного университета.
E-mail: lkvasuk1978@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ОБЩЕНИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ



Аннотация

В настоящей статье раскрывается значимость эмоционального развития учащихся основной школы средствами иноязычного образования и формирования у них иноязычного эмоционального опыта общения, описываются задачи эмоционально-развивающего обучения подростков иностранным языкам, а также планируемые результаты такого обучения. В работе приводятся примеры заданий и упражнений, которые могут быть успешно использованы как средства эмоционального развития подростков на уроках иностранного языка в школе.



Abstract

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EMOTIONAL COMMUNICATION EXPERIENCE IN PRIMARY SCHOOL

This article reveals the importance of the emotional development of primary school students by means of foreign language education and the formation of their foreign language emotional experience of communication, describes the tasks of emotionally developing teaching foreign languages to adolescents, as well as the planned results of such training. The paper provides examples of tasks and exercises that can be successfully used as a means of emotional development of adolescents in a foreign language lesson at school.



Ключевые слова

эмоции, эмоциональные ситуации общения, эмотивный текст, иноязычный эмоциональный опыт общения, эмоционально-развивающее обучение иностранным языкам, иноязычные эмотивные языковые и речевые способности



Keywords

emotions, emotional situations of communication, emotive text, foreign language emotional experience of communication, emotionally developing foreign language teaching, foreign language emotive language and speech abilities

Подростковый возраст — переломный момент в развитии эмоциональной сферы учащихся. Л.С. Выготский пишет о двух ключевых фазах развития подростка: 1) фазе влечения, выражающейся в протестных действиях, крушении авторитетов, повышенной возбудимости, раздражительности, утомляемости; 2) фазе интересов, характеризующейся такими доминантами, как эгоцентрическая доминанта (интерес к себе), доминанта дали (установка на большие масштабы), доминанта усилий (тяга к волевому напряжению) и доминанта романтики (стремление к риску и героизму) [3]. Обе фазы сопряжены с глубокими переживаниями подростком эмоций и чувств, что не может не учитываться в процессе обучения, в том числе иностранному языку, и в процессе развития учащегося с помощью эмотивных средств иноязычного образования.

Проведенный нами анализ психологических исследований, посвященных описанию особенностей подросткового возраста (А.К. Болотова, Л.С. Выготского, А.Л. Журавлева, В.В. Зеньковского, О.Н. Молчановой, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой, Л.В. Тарабакиной, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др.), позволяет выделить следующие характеристики эмоциональной сферы современного подростка, которые подлежат учету в эмоционально-развивающем обучении иностранному языку: 1) акцентуация на межличностных взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми; 2) максималистское мировосприятие; 3) превалирование аналитического левополушарного мышления, что выражается в кризисе творческого развития; 4) многомерность эмоциональной сферы; 5) преобладание эмоции интереса (Л.С. Выготский), что обуславливает широкие познавательные мотивы; 6) асимметричность эмоциональной сферы, создаваемая за счет противоречивости и модальности эмоций; 7) эмоциональная взволнованность и неуравновешенность.

Л.В. Тарабакина подчеркивает, что «подросток находится на стадии оформления своей идентичности, условием становления которой являются чувство базового доверия и непременно позитивные по валентности эмоциональные установки, сопровождающие общение, которые усваиваются в условиях первичной социализации. Незрелая эмоциональность ребенка данного возраста препятствует установлению симпатии и позитивной идентичности в ее множественных формах: личностной, гендерной, групповой, этнической, социальной и др.» [6, с. 35]. Отсюда высокая значимость целенаправленного развития эмоциональной сферы подростка средствами различных школьных дисциплин, включая учебный предмет «Иностранный язык».

Иностранный язык обладает большими возможностями для развития эмоциональной сферы учащегося основной школы и его первичной эмоциональной социализации в силу глубокого погружения школьника в разнообразные реальные и искусственно созданные эмоциональные ситуации иноязычного общения, а также овладения им богатым арсеналом иноязычных средств эмотивности [7]. Более того, в отличие от других предметов школьного курса, «Иностранный язык» позволяет готовить школьника к адекватному эмоциональному общению не только в родном лингвокультурном пространстве, но и в условиях диалога культур с учетом специфики выражения эмоций представителями других сообществ.

Цель настоящей статьи — описать методические задачи, которые возникают при эмоционально-развивающем обучении иностранным языкам в основной школе, раскрыть планируемые результаты такого обучения и продемонстрировать ряд инструментов, которые позволяют успешно формировать иноязычный эмоциональный опыт общения у подростков и развивать их эмоциональную сферу средствами иноязычного образования.

Мы выделяем три ключевые линии формирования иноязычного эмоционального опыта общения на уроке иностранного языка в основной школе: 1) вербально-семантическую, 2) деятельностную и 3) ценностную.

- 1) **Вербально-семантическая линия** обеспечивает овладение учащимися иноязычным эмотивным языковым и речевым материалом.
- 2) **Деятельностная линия** направлена на активное его применение в разнообразных эмоциональных ситуациях иноязычного общения, а также на формирование и развитие учебной мотивации, в основе которой лежат прежде всего положительные эмоции школьников [5].
- 3) **Ценностная линия** связана с формированием у подростков нравственных ориентаций и гражданской идентичности, а также воспитанием высших

чувств (совесть, честь, долг, любовь, патриотизм и др.), которыми духовно развитый человек руководствуется при организации своего коммуникативного поведения, в том числе в условиях межкультурного диалога.

Табл. 1
Методические задачи и планируемые результаты эмоционально-развивающего обучения в основной школе

Методические задачи и планируемые результаты эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам по выделенным линиям формирования иноязычного эмоционального опыта общения в основной школе представлены нами в табл. 1.

Ключевые линии	Методические задачи	Планируемые результаты
Вербально-семантическая	1. Формирование у подростка активного и пассивного иноязычного эмотивного словарного запаса, обеспечивающего номинирование, описание и выражение эмоций в разнообразных ситуациях иноязычного общения преимущественно проблемного характера. 2. Формирование речевых умений в отношении понимания эмотивных смыслов иноязычных текстов, представленных в устной и письменной формах. 3. Совершенствование уровня владения грамматическими маркерами эмотивности, обслуживающими разнообразие ситуаций иноязычного общения или выступающими средством создания эмотивности в письменных и устных иноязычных текстах.	1. Способность описывать с помощью эмотивных средств иностранного языка свое эмоциональное состояние и вызвавшие его причины. 2. Способность описывать с помощью эмотивных средств иностранного языка эмоциональное состояние другого человека и вызвавшие его причины. 3. Способность детализированно выражать свои эмоции с помощью эмотивных средств иностранного языка. 4. Способность к антиципации эмотивного содержания устного и письменного дискурса по отдельным вербальным и невербальным маркерам эмотивности. 5. Способность к оценке условий эмоционального общения по вербальным и невербальным маркерам эмотивности. 6. Способность выбирать и использовать в речи эмотивные вербальные и невербальные формы выражения эмоций, принятые в иной культуре.
Деятельностная	1. Поддержание и совершенствование познавательного-коммуникативных мотивов к иноязычной речевой, а также к учебной деятельности через интерес, проявляемый подростком к межличностным отношениям со сверстниками и взрослыми. 2. Совершенствование коллективных форм эмоционального коммуникативного взаимодействия. 3. Формирование позитивной направленности иноязычного эмоционального общения.	1. Способность симпатического и эмпатического включения в переживания других. 2. Эмоциональная близость и эмоциональный обмен между подростками, а также между подростками и взрослыми. 3. Способность к эмоциональной регуляции коммуникативного поведения — своего и партнера по иноязычному общению. 4. Способность к эмоциональной рефлексии своего эмоционального состояния и результатов коммуникативной и учебной деятельности. 5. Эмоциональная зрелость при принятии волевых решений в эмоциональных ситуациях иноязычного общения. 6. Культура позитивного экологичного иноязычного общения. 7. Опыт коллективного эмоционального коммуникативного взаимодействия.
Ценностная	1. Воспитание нравственных, интеллектуальных, альтруистических и других чувств посредством обращения к образцам эмоционального поведения, представленным в иноязычных эмотивных текстах. 2. Формирование адекватной эмоциональной оценки содержания межличностного взаимодействия с окружающими (родителями, родственниками, друзьями, сверстниками, учителями и др.) с использованием эмотивных средств иностранного языка. 3. Формирование эмоциональной оценки культурных различий с помощью иноязычных эмотивных средств общения.	1. Этнокультурная самоидентификация как носителя ценностей российской культуры. 2. Осознание эмоций и чувств как ценностей для решения широкого круга жизненных проблем и собственного эмоционального благополучия, самообучения и саморазвития. 3. Способность самостоятельной оценки собственных достижений в учебной и коммуникативной деятельности. 4. Способность к адекватной эмоциональной оценке фактов родной и иной культур. 5. Ответственное отношение к своему эмоциональному поведению.

Вербально-семантическая линия формирования иноязычного эмоционального опыта у подростков реализуется преимущественно посредством овладения широкой палитрой номинантов, дескрипторов и экспрессивов эмоций, используемых в иноязычной эмоциональной картине мира носителя языка.

Особенностью эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам в основной школе выступает целенаправленное создание учителем искусственных эмоциональных ситуаций иноязычного общения, имеющих целью описание и выражение учащимися не только положительных, но и отрицательных эмоций по отношению к тем или иным сторонам действительности посредством вербальных и невербальных средств. Приведем примеры таких искусственных эмоциональных ситуаций иноязычного общения в рамках тематики, предусмотренной программными требованиями для 8 класса.

Проблемы экологии.

Imagine that a local businessman decided to illegally build a shopping center on the site of a park next to your school. Write a letter to the local authorities complaining about the actions of the businessman, reflecting your emotional assessment of what is happening. The volume of the letter is up to 110 words.

Виды отдыха в разные времена года.

Imagine that your parents took you on a vacation to Krasnaya Polyana in Sochi, but the weather conditions did not allow you to swim in the sea once. Share your negative impressions of the trip with your foreign friend.

В подростковом возрасте учащиеся имеют достаточно богатый опыт переживания различных эмоций (злости, разочарования, грусти, досады, скуки, печали, восхищения, восторга, радости, удивления и др.). Следовательно, вербально-семантическая линия формирования иноязычного эмоционального опыта подростков предполагает овладение большим объемом эмотивного словаря, а также умение вербальной детализации при описании эмоционального состояния — как своего, так и других людей — в ряде ситуаций иноязычного общения (отношение к фильму, покупка одежды, посещение музея и др.) и при выражении эмоций с различной степенью интенсивности (жалобы на некачественную услугу, отзывы о понравившейся / не понравившейся покупке, рассказ о погоде и пр.).

Существенным аспектом эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам в основной школе выступает необходимость выявления и описания подростками причин тех или иных эмоциональных состояний у себя и у партнера по иноязычному общению. Таким образом, обсуждение эмоций в ходе педагогического общения на уроке становится значимым и обязательным:

- T:** *What makes you feel frustrated? How often do you feel frustrated? What's the opposite emotion to frustration? How often do you feel the opposite emotion?*
- P:** *The results of my work make me feel frustrated. I sometimes feel frustrated, especially when I don't understand the task in the lesson or when I have to do too much exercises. The opposite emotion is satisfaction. I'm usually satisfied when I get excellent marks or get praise from a teacher.*
- T:** *You are excellent! I see you are learning to understand your emotions and I'm proud of you!*

Важнейшим средством пополнения активного и пассивного иноязычных эмотивных словарей учащегося основной школы выступают фразеологические

единицы и пословицы, описывающие различные эмоциональные состояния с разной степенью интенсивности и полярности. А.Ф. Артемова указывает, что «назначение фразеологической единицы – это не просто передача знаний, эмпирических сведений, добытых людьми в процессах познания окружающего мира, в актах повседневной когнитивной деятельности, но и выражение отношения субъекта к ним» [2, с. 2]. За счет отражения в своем содержании ярких метафорических образов фразеологические единицы, включая пословицы (по классификации А.В. Кунина), служат действенным средством выражения разнообразных эмоциональных состояний и отношений. Например, в рамках тематики, предусмотренной программными требованиями, подросткам можно предложить к активному овладению такие фразеологизмы, как: *mixed feelings, hard feelings, to be as hard as nails, to carry the torch for, chip on your shoulder, go to pieces, to be in a stew, on top of the world, to be hopping mad, to lose your cool, to make your blood boil, to be fed up with, etc.*

Степень развития эмоциональной сферы подростков и уровень их владения иностранным языком позволяют знакомить учащихся с информацией лингвистического и культурологического содержания о формах и способах выражения эмоций на иностранном языке, принятых в стране / странах изучаемого языка.

С этой целью в содержание эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам в основной школе мы предлагаем включить иноязычные тексты, знакомящие подростков со стереотипами эмоционального коммуникативного поведения носителей изучаемого языка, а также прецедентные тексты, раскрывающие эмоциональное отношение людей, принадлежащих к разным лингвокультурным сообществам, к тем или иным аспектам окружающей действительности.

Деятельностная линия формирования иноязычного эмоционального опыта предполагает формирование у учащихся широких познавательных-коммуникативных мотивов к изучению иностранного языка за счет включения в содержание обучения эмотивных текстов разных жанров и стилей в рамках тематики, предусмотренной программными требованиями.

Эмотивный текст представляет собой текст для адекватного восприятия и понимания эмоционального содержания [9, с. 182]. Он направлен на передачу информации об эмоциях и преследует эмоциональные коммуникативные цели, т.е. цели передачи определенных эмоциональных переживаний по отношению к различным сторонам иноязычной действительности.

Особое значение для подростков приобретают иноязычные эмотивные тексты, знакомящие с особенностями установления межличностных отношений в коллективе, предлагающие решение широкого круга проблем, с которыми сталкиваются учащиеся в повседневной жизни, предоставляющие возможность размышлять, делать выводы и обобщения, делиться своими эмоциями, испытывать радость от новых открытий.

Виды деятельности, в которые включен подросток в повседневной жизни, достаточно многогранны, что требует включения в содержание эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам в основной школе разнообразия ролей и эмоциональных ситуаций, обеспечивающих совершенствование иноязычного эмоционального опыта общения (турист / экскурсовод, покупатель / продавец, музыкант / поклонник, родитель / ребенок, ученик / ученик, психотерапевт / пациент, водитель / пассажир, болельщик /

футболист, ученый / журналист, защитник природы / политик, марсианин / землянин, блогер / пользователь соцсетей, хвостун / скромник и др.).

М.А. Ариян приводит критерии отбора ролей для их включения в содержание социально-развивающего обучения иностранным языкам в основной школе, которые следует учитывать и при формировании иноязычного эмоционального опыта общения у подростков: 1) соответствие речевого продукта, ожидаемого от учащегося в ходе проигрывания роли, школьному языковому минимуму и учебным задачам; 2) соответствие роли опыту учащихся (в нашем случае — опыту переживания эмоций); 3) закреплённость за ролью определенных текстовых характеристик; 4) наличие у роли нравственного потенциала; 5) наличие социокультурного наполнения у ролевых текстов; 6) привлекательность роли для учащегося; 7) потенциал роли, связанный с развитием социально-психологических свойств личности (в нашем случае — с развитием эмоциональной сферы) [1, с. 226–231].

Мы полагаем важным отметить, что порождаемые учащимися в результате принятия ролей иноязычные эмотивные тексты должны характеризоваться эмоциональной экологичностью. Следовательно, возрастает значимость включения в содержание урока ролей людей, которые стремятся помочь другим, обладают развитой эмпатией, но умеют сдерживать свои чувства и яркие эмоциональные проявления (врач, официант, психолог, учитель). Включение подобных ролей еще не делает обучение иностранному языку в основной школе в полной мере эмоционально-развивающим. Требуется сформулировать проблему, решение которой будет способствовать переживанию школьниками эмоций, содействовать проявлению эмпатии, ставить подростка в положение взрослого, делающего сложный жизненный выбор.

Проблемность позволяет использовать методический потенциал иноязычного эмотивного языкового и речевого материала в развивающих целях, создает надежные предпосылки для развития у подростков иноязычных эмотивных языковых и речевых способностей и эмоционального интеллекта, способствует формированию эмоциональной зрелости при принятии волевых решений в различных жизненных ситуациях.

Приведем примеры эмоциональных учебно-речевых ситуаций проблемного характера, которые могут быть включены в содержание эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам в основной школе.

Imagine that one of you is a psychologist advising parents on interpersonal relationships with teenage children, and the other is the parent of a 14-year-old daughter who refuses to go to school. Advise the parent what needs to be done to convince his child and to stay calm.

Imagine that one of you is a visitor to an expensive restaurant, and the other is a waiter. Spoiled meat was brought to the restaurant visitor. Express your dissatisfaction with the quality of the food to the waiter and ask him to replace the dish. The task of the waiter is to politely calm the visitor and provide him with a change of mood.

Развитие эмоциональной зрелости и рефлексии подростков, а также формирование у них опыта коллективного взаимодействия предполагают включение в содержание эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам проектных заданий эмоциональной направленности. Н.Ф. Коряковцева подчеркивает, что проектная деятельность выступает ведущим видом учебной деятельности в основной школе [4, с. 158], и это связано со стремлением

подростка к самостоятельности, независимости, а вместе с ними — к сознательному развитию своей эмоциональной сферы, способствующему улучшению отношений с окружающими.

Проектные задания эмоциональной направленности имеют целью, наряду с формированием речевых, проектировочных и исследовательских умений, развитие способностей школьников к описанию и выражению эмоций по отношению к широкому кругу проблем. Такие задания усиливают эмоциональное содержание проектов, предоставляют подросткам больше возможностей для самовыражения и проявления творческих способностей.

Приведем примеры проектных заданий эмоциональной направленности:

Collect information about the attitude of your peers to school uniforms (the ban on using gadgets at school, holding school-wide sports events, etc.) and present the results in a diagram or table.

Make a plan for a three-day trip for your foreign friend in Russia so as to arouse his interest and delight him with visiting unusual places.

Make a list of tips for tourists traveling to China, so as not to offend the locals.

Ценностная линия формирования иноязычного эмоционального опыта общения подростков связана с развитием у них высших чувств (нравственных, интеллектуальных, альтруистических и др.), лежащих в основе этнокультурной самоидентификации, а также с формированием адекватной оценки содержания межличностного взаимодействия и культурных фактов родной и иноязычной действительности. Особую роль в воспитании перечисленных выше черт личности мы отводим чтению и последующему обсуждению иноязычных художественных текстов: они обеспечивают эффект присутствия, разнообразные эстетические переживания, оставляющие глубокий след в душе ребенка и служащие инструментом его духовного развития.

Как справедливо отмечает В.И. Шаховский, «вся художественная литература является депозитарием эмоций: она описывает эмоциональные категориальные ситуации, вербальное и авербальное эмоциональное поведение человека, способы, средства и пути коммуникации эмоций, в ней запечатлен эмоциональный видовой и индивидуальный опыт человека, способы его эмоционального рефлексирования. В этом плане вся художественная литература является бесценным учебником по воспитанию культуры эмоционального общения *homo sentience*» [8, с. 29]. Посредством чтения иноязычных художественных текстов подростки знакомятся с общечеловеческими ценностями и ценностями разных культур, учатся анализировать поведение положительных и отрицательных персонажей, приходят к осознанию ценности чувств и эмоций для саморазвития, самообучения и самовоспитания.

Приведем примеры возможных заданий по работе с эмотивным содержанием иноязычных художественных текстов:

1. *Prepare your own ending of the story, observing the style and tone of its author.*
2. *Identify the keywords of the story. Provide evidence of the key importance of the word 'passionate' / 'courage' / 'honesty' for the development of the story plot and understanding of communicative behavior...*
3. *Find in the text the cases of averbals of emotions (body language / thermal expression of emotions). How do they help the author to characterise his characters?*

4. *How does the description of emotions help the author to reveal the intellectual abilities of the characters? Give evidence and examples from the text.*
5. *How did the emotions of the main character affect the events described in the story? Give evidence and examples from the text.*
6. *What are the consequences of the hero's emotional reactions to...? Give evidence and examples from the text.*

Большая роль в эмоционально-развивающем обучении иностранным языкам в основной школе отводится нами поэтическим произведениям, посредством которых у подростков воспитываются не только эстетические чувства, но и чувство долга, ответственности перед собой и другими, романтические и альтруистические чувства и др. В качестве образцов таких произведений можно предложить для анализа, обсуждения, выразительного чтения и заучивания стихи Джорджа Гордона Байрона, Уильяма Шекспира, Роберта Фроста, Уильяма Генри Дейвиса, Шарлотты Бронте, Дороти Паркер и др.

Работа с поэтическими произведениями в эмоционально-развивающем обучении иностранным языкам предполагает следующие этапы:

1. Актуализация эмоционального опыта учащихся посредством наводящих вопросов, обеспечивающих появление тех или иных эмоциональных реакций, связанных с воспоминанием о пережитых событиях (*How often does a person have to make life choices? What emotions does a person experience in a situation of choice? Have you ever faced a life choice situation? What did you feel in the situation of choice?*).
2. Снятие языковых трудностей перед чтением стихотворения и работа с заголовком.
3. Прослушивание поэтического произведения и проверка его понимания.
4. Воспроизведение интонации отдельных речевых образцов в содержании стихотворного произведения: хором и индивидуально по цепочке.
5. Выделение в стихотворении иноязычных эмотивных средств с последующей их семантизацией и отработкой в тренировочных упражнениях.
6. Обсуждение скрытых эмотивных смыслов в содержании стихотворения, основного эмоционального посыла автора к читателю, а также чувств и эмоций, которые учащиеся испытывают в ходе знакомства с данным произведением (*What is the main idea of a poem? What emotions does the author of the poem feel? What emotions does this poem evoke in you? Why?*).
7. Выразительное чтение поэтического произведения и его заучивание наизусть.

В заключение отметим, что развитие эмоциональной сферы подростков на уроке иностранного языка в школе требует систематического использования эмотивного языкового и речевого материала в рамках тем и ситуаций, предусмотренных программными требованиями, а также разнообразия методических инструментов, позволяющих актуализировать эмоции и чувства учащихся, а затем номинировать, описывать и выражать их средствами неродного языка с учетом специфики иноязычной эмоциональной картины мира.



1. **Ариян М. А.** Социально-развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация. – Дис. ... докт. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 378 с.
2. **Артемова А. Ф.** Значение фразеологических единиц и их прагматический потенциал. – Автореф. дис. ... док. фил. наук: 10.02.04. – СПб., 1991. – 34 с.

3. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. **Коряковцева Н. Ф.** Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности. – Дис.... док. пед. наук. – Москва, 2003. – 429 с.
5. **Рыжов В. В.** Мотивация в обучении иностранному языку // Мост = Bridge. – 1995. – № 1. – С. 26–36.
6. **Тарабакина Л. В.** Эмоциональное здоровье подростка: риски и возможности: Монография. – Москва: МПГУ, 2017. – 194 с.
7. **Чернышов С. В.** Эмотивные средства обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 10. – С. 2–8.
8. **Шаховский В. И.** Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии: учеб. пособие по дисциплинам по выбору «Язык и эмоции» и «Лингвокультурология эмоций» для студ., магистрантов и асп. ин-та иностр. яз. Волгогр. гос. пед. ун-та. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 170 с.
9. **Шаховский В. И.** Лингвистическая теория эмоций: монография. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

Чернышов Сергей Викторович, канд. пед. наук, доцент кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования Московского педагогического государственного университета.
E-mail: chernish25@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

ОБРАЗ КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ ПРИЕМ: ОТ ТЕОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО К ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Интервью с Т.Я. Билан, Заслуженным учителем РФ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Изучая работу методических объединений и передовой практический опыт школьных учителей иностранного языка по материалам, появившимся в Год педагога и наставника на сайтах региональных электронных изданий образовательных организаций, редакция нашего журнала обратила внимание на целый ряд неординарных публикаций учителей-практиков. Нам представилось интересным и полезным познакомиться вас с некоторыми из них и рассказать о предлагаемых авторами формах работы в жанре интервью.

Сегодня мы приглашаем вас в Алтайский край, в сельскую школу МБОУ «Шипуновская СОШ им. А.В. Луначарского», где много лет трудится Татьяна Яновна Билан — учитель английского языка, Заслуженный учитель РФ, Почетный работник общего образования РФ, председатель Совета Алтайской краевой общественной организации «Клуб лауреатов премии губернатора Алтайского края им. С.П. Титова», директор автономной некоммерческой просветительской организации «Сельский учитель».

Беседу подготовила и провела главный редактор журнала «Иностранные языки в школе» Ирина Петровна Твердохлебова.



Уважаемая Татьяна Яновна! Позвольте начать с некоторых вопросов личного характера. Как вы пришли к профессии учителя иностранного языка? Что повлияло на ваш выбор?

В школе мне нравились все предметы без исключения, в том числе английский язык. Не помню, чтобы в детстве я играла в школу с друзьями или куклами. Школа для меня никогда не была игрой, а была местом, где я каждый день узнавала что-то новое и куда я была готова бежать семь дней в неделю. В 9 классе уже точно знала, что буду поступать в педагогический. На выбор предмета повлияла счастливая случайность: стол, за которым принимали документы на факультет иностранных языков Барнаульского педагогического института, оказался первым на моем пути в аудитории приемной комиссии. Наверное, каждый учитель — и начинающий, и проработавший в школе не один десяток лет — задумывался, тот ли путь он выбрал и не стал бы он счастливее и успешнее, предпочтя иную дорогу. Наша профессия уникальна тем, что учителя, как правило, не делают должностной карьеры. Они приходят в школу учителем и уходят в том же звании, разве что прибавив к нему слова «заслуженный», «почетный», «народный». Но это имена прилагательные. Учитель — имя существительное.

Можете ли вы сказать, что в вашей жизни были учителя с большой буквы?

Моим кумиром была учитель химии, мой классный руководитель Надежда Дмитриевна Баканина. Она мне казалась верхом совершенства — красивая, умная, с изумительным чувством юмора, исполненная достоинства. Сегодня она, Заслуженный учитель РФ, продолжает консультировать по предмету.

Кто-либо из ваших воспитанников пошел по вашим стопам, выбрав профессию школьного учителя?

За годы моей работы таких было довольно много, хотя специально, конечно, статистикой я не занималась. К сожалению, бывает, что некоторые выпускники даже после окончания педвуза с отличием не идут работать в школу. Но в этом году меня очень порадовало, что мой ученик и выпускник Алтайского государственного педагогического университета Даниил Микушин начал работу в школе учителем английского языка. Кстати, жены моих сыновей — мои коллеги, они выпускницы моего родного вуза и учителя английского языка.

Вы много лет работаете в одной школе. Познакомившись с вами, узнав ваш характер, предполагаю, что на то есть свои причины. В чем привлекательные и сильные стороны работы коллектива педагогов вашей школы?

Верно, я учитель одной школы. В Шипуново я приехала по направлению после окончания института в 1975 году, открыла дверь Шипуновской средней школы и до сих пор продолжаю это делать по утрам с радостью для себя и, надеюсь, с пользой для учеников. Сколько чудесных педагогов работало и работает сейчас в нашей школе! Мне было у кого учиться мастерству и уважительному отношению к профессии. У нас в школе на стене в учительской висел «Экран взаимопосещений» уроков коллег. Свободных, незанятых уроков в нем не было. Пожалуй, это была моя первая встреча с технологией наставничества, только тогда ее называли шефством над молодыми педагогами.

Можно ли на примере работы вашего коллектива проследить связь науки и практики? Какие педагогические или лингводидактические идеи были восприняты как руководство к действию?

Да уж, не одну модернизацию пережили, выжили. Из всего брали лучшее. Профессиональный рост и успех учителя — задача государственная и личностная. На мой взгляд, основной закон профессионального роста опирается на известную формулу К. Роджерса «если — то». Если росток профессионализма начинающего учителя будет помещен в комфортную среду наставничества, заботы, если ему своевременно будут сделаны стимулирующие прививки для адаптации, осознания своей уникальности, ответственности за собственное профессиональное развитие, то, возможно, ему удастся, по словам П.П. Блонского, «всколыхнуть сердце и душу ребенка» и оставить свой след на педагогическом олимпе.

С октября 2014 года наша школа является экспериментальной площадкой Алтайского государственного педагогического университета по апробации эффективности сетевой модели организационно-методического и психолого-педагогического сопровождения научно-исследовательской и проектной деятельности школьников. Регулярные встречи сельских школьников и их наставников, очные

Рис. 1

Губернатор Алтайского края В. П. Томенко вручает Т. Я. Билан премию им. П. А. Столыпина «За значительный вклад в развитие сельских территорий Алтайского края»



консультации проводят ученые ведущих вузов края — профессора и доценты, доктора и кандидаты философских, исторических, социологических наук, специалисты в области физики, математики, биологии, руководители и методисты научно-методического отдела КГБОУ ДО «КЦИТР» и др. Участие известных ученых в проекте доказывает, что вопрос вовлечения подростков в научно-исследовательскую деятельность в нашем крае далеко не локальный. Забота об одаренных детях в школе сегодня — это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни Алтайского края завтра. Мобильность ученых, методистов КЦИТР, их искреннее стремление помочь сельским школьникам приобщиться к таинству различных наук, расширить их образовательное пространство от школьного класса до размеров края, России, Вселенной вызывает чувство глубокой признательности и благодарности со стороны учеников и учителей школы.

Каждый год 1 сентября свежее испеченные выпускники педагогических вузов и колледжей с дипломами, еще пахнущими типографской краской, начинают реализацию проекта «От надежды на успех к его достижению». С высоты своего многолетнего опыта хочу им сказать, что союз трех «Л» (любовь к предмету — любовь к преподаванию — любовь к воспитанникам) плюс постоянное стремление к личностной самореализации — это непреложные составляющие живого процесса под названием «профессиональный рост». Сразу ждать пышного инновационного методического цветения или экзотических плодов не стоит. Без преувеличения могу сказать, что почти полвека моего учительства — это полвека непрерывного ученичества. Свое педагогическое кредо я бы выразила двумя словами: «Учу и учусь». Потребность в постоянном повышении квалификации для меня обусловлена чувством профессионального достоинства, ответственности за своих учеников и, наконец, здорового самолюбия. Я согласна со словами выдающегося философа Н. А. Бердяева «Моя личность не есть готовая реальность, я созидаю свою личность, созидаю ее и тогда, когда познаю себя». Профессия педагога не позволяет стоять на месте, она требует постоянного роста, поэтому впереди еще много интересного и нового.

Вы знакомы с нашим журналом?

Конечно, даже храню некоторые экземпляры «ИЯШ» с 1976 года. Тогда подписывались все в обязательном порядке, статьи разбирали на методических советах. Рада, что сегодня журнал выходит как в печатном, так и в электронном виде, электронное издание удобно в использовании. Тематика по-прежнему остается актуальной.

Ноябрьский выпуск этого года мы посвятили научному наследию Л. С. Выготского. Судя по вашим публикациям в электронном журнале, идеи ученого остаются актуальными для вашей профессиональной работы с детьми и как педагога, и как учителя-предметника. Расскажите, пожалуйста, так ли это? Что в теории Выготского для вас не потеряло актуальности сегодня?

Прежде всего, идеи Выготского об обучении с опорой на полисенсорное восприятие. Наша профессия связана с миром детства. Вопросы воспитания, обучения и развития ребенка не стоят обособлено друг от друга и должны чаще всего рассматриваться как с точки зрения педагогики, так и психологии. Лев Семенович Выготский был выдающимся российским психологом, теоретически обосновавшим теорию обучения с опорой на полисенсорное восприятие. По его мнению, весь мир ребенка базируется на визуальных, акустических, тактильных, кинестетических образах, которые, как цемент, скрепляют слова и понятия. Чем больше анализаторов работает, тем лучше ребенок познает, изучает предмет, событие. Впрочем, еще в средние века

Ян Амос Коменский рекомендовал учителям «всё, что только можно, представлять для восприятия чувствами», т.е. включать новую учебную информацию в известные ученикам природные явления, события, предметы. Даты, проценты, квадратные километры очень быстро забываются, когда они не подкреплены конкретными образами.

Образный подход к обучению и воспитанию создает у детей эмоциональную основу глубокого усвоения, формирует целостное восприятие, создает условия для формирования творческих способностей. Все, даже самые причудливые и непредсказуемые, образы основываются на впечатлениях, которые дети получают из окружающего мира. А мир полон музыки, красок, ароматов, чувств и пластики движений: вальс дождевых струй, песня ветра, холод айсберга, тепло родного очага, нежность колыбельной матери и плач иволги в лесу. С первой и до последней минуты мы живем в этом мире. Поэтому обучение с опорой на полисенсорное восприятие есть самый короткий путь к уму и сердцу наших детей.

Джанни Родари в книге «Грамматика фантазии» образно раскрыл основную суть таких встреч: «Если бросить в пруд камень, по воде пойдут круги, вовлекающие в свое движение, на разном расстоянии, с различными последствиями, кувшинку и тростник, бумажный кораблик и поплавков рыболова. Предметы, существовавшие каждый сам по себе, пребывавшие в состоянии покоя или дремоты, как бы оживают. За кратчайший миг происходит множество микрособытий. <...> Также и слово, случайно запавшее в голову, распространяет волны шири и вглубь, вызывает бесконечный ряд цепных реакций, извлекая при своем "западании" звуки и образы, ассоциации и воспоминания, представления и мечты. Процесс этот тесно сопряжен с опытом и памятью, с воображением и сферой подсознательного. Разум тоже не остается пассивным, он все время вмешивается, контролирует, принимает или отвергает, созидает или разрушает». Обучение с опорой на полисенсорное восприятие и образное мышление учащихся — чудесная технология обучения не требующая, что немаловажно для сельских школ, особых финансовых вливаний.

Л.С. Выготский писал: «Первая форма связи воображения с действительностью заключается в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из деятельности и содержащихся в прежнем опыте человека». Чувственные образы, т.е. то, что реально существует и близко ребенку, помогают ему достичь ясного, осознанного понимания изучаемого. Природа, картины, вещи помогают сформировать визуальный образ; музыка, голос учителя, пение птиц, тишина — акустический; рисование, лепка, мимика, пантомима, танцы — кинестетический; прикосновения, печатание слов на клавиатуре компьютера — тактильный. Говорят, что «интеллект ребенка находится на кончиках его пальцев».

В Бостоне есть необычный Детский музей (*Boston Children's Museum*), где малыши могут познавать окружающий мир, увидев все своими глазами, услышав невероятные звуки, потрогав все руками. Посетители могут примерять национальные костюмы разных народов, работать инструментами каменного века. Тактильное постижение мира начинается с колыбели и продолжается всю жизнь. Поэтому нам всегда хочется все потрогать. Более того, прикосновения дают нам чувство уверенности и душевного комфорта. А как редко при обучении мы используем запахи! Между тем каждый может припомнить положительное влияние запахов домашних пирогов, внесенной в дом с мороза елки и мандаринов под Рождество.

Как вы знаете, идеи Л. С. Выготского оказали влияние не только на отечественную науку — они восприняты зарубежными учеными и практиками. Приходилось ли вам быть свидетелем этого, ведь у вас есть личный опыт участия в международных профессиональных форумах, не так ли?

Поделюсь своими впечатлениями от поездки в США. На встрече с победителями конкурсов «Учитель года» всех штатов, который проходил на базе университета штата Делавер, я представляла свой опыт использования полисенсорного подхода в обучении школьников, проект «Самый короткий путь к уму и сердцу ребенка», и поняла, что огромное количество педагогов полностью разделяют эту точку зрения и воспринимают Выготского как гуру. В США в то время была создана специальная исследовательская группа USA IERG (Imaginative Education Research group), идеологом которой являлся К. Иган (*The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Kieran Egan). Итоги исследования Национального тренингового центра штата Мэриленд, представленные на конференции победителей конкурса «Учитель года в США — 98» в Делаверском университете, на которой мне посчастливилось быть, свидетельствуют о заметном увеличении процента усвоения материала при полисенсорном подходе.

А как в практике преподавания английского языка вам удастся использовать полисенсорный подход?

Очень важно с первых занятий с дошкольниками и младшими школьниками активизировать все органы восприятия: зрение, слух, осязание, обоняние, вкус. Буквы и правила должны «оживать» для них в звуках, в пластике тела, дизайне. Чем больше будет задействовано каналов получения информации, тем ярче будут создаваемые образы, лучше запоминание нового материала. Например, таинство образного подхода на первом уроке по теме «Мир, в котором мы живем» начинается с показа большого яблока и слова: «Представьте!»: «Представьте, что это яблоко — наша Земля!» За окном падает снег, и яблоко непроизвольно притягивает взгляды детей: они уже ощущают его вкус и аромат, разглядывают его округлую форму. Режу яблоко на четыре части: «Три части яблока — это воды Земли: океаны, моря, реки, озера и маленькие ручьи. Четвертая часть — суша». Яркая образность навсегда связывает в памяти детей процентное соотношение воды и суши на планете с конкретным образом яблока. Затем я делю четвертинку на две равные части. Одна из них будет представлять пустыни, горы, ледники, другая — место для проживания людей. Всего лишь 1/8 часть от целого! Маленький, хрупкий кусочек яблока лежит у меня на руке. В классе тишина. Я осторожно перекладываю его на ладошку ученика с первой парты: «Подержи и передай другому!» Бережно передавая друг другу этот «кусочек планеты», они ощущают его хрупкость и свою ответственность. Это и есть практика того, что ученые называют переходом «объективно значимой информации в субъективно значимую». Ведь, возможно, именно в этот момент у кого-то из них сформируется сознание защитника природы.

Очень красивый и наглядный пример! Думаю, что подобная иллюстрация не только помогает запомнить информацию о нашей планете, но и оказывает сильнейшее влияние на развитие фантазии и художественного восприятия детей, а также приучает быть наблюдателями и исследователями.

Безусловно. Каждый вступающий в мир человек обладает определенным потенциалом художественного развития. Роль учителей, которые находятся рядом на протяжении всего сенситивного периода, состоит в принятии малыша таким, какой он есть, вере в его творческие возможности. Всегда важно использовать возможность создания условий для самовыражения в атмосфере

психологического комфорта, равно как и поощрения нестандартности и оригинальности высказываемых детьми идей. При необходимости, а она непременно возникает, следует оказывать помощь ребенку в создании небольших, но законченных работ.

Татьяна Яновна, вы привели пример создания образа самим учителем. А не могли бы вы поделиться с нашими читателями какими-либо примерами использования приема создания образа вашими учениками?

С удовольствием поделюсь некоторыми примерами из своей учительской копилки. Образный подход, стимулируя процесс развития ассоциативного мышления, т.е. способности видеть связь и сходные черты в предметах и явлениях, дает толчок нешаблонному воображению и фантазии. Благодаря этому мышление детей становится гибким и оригинальным. Первыми творческими заданиями для детей в моей практике были лингвистические сказки и рисунки-ассоциации на образы букв. Результаты этих творческих заданий были уникальны и неповторимы. Поясню, что их особенность состоит в том, что они носят открытый характер, т.е. имеют столько вариантов, сколько детей их выполняют, потому что каждый ребенок — это отдельный неповторимый мир со своими индивидуальными ощущениями, собственными фантазиями. Например, вот так второклассница объясняет появление буквы *W* в английском алфавите¹.

¹ См. стр. 51

Это примеры творчества ученицы начальной школы. А какие приемы на развитие восприятия и фантазии вы используете в средней и старшей школе?

Воображение детей развивается и меняется по мере приобретения ими жизненного опыта. На средней ступени ученики с удовольствием пишут ассоциативные нерифмованные стихи по схеме, помогающей им выразить восприятие описываемого предмета через цвета, вкус, запахи, звуки. Приведу пример. На вопрос «Что такое английский язык?» учащиеся 9-го класса, работая в группах по пять человек, приготовили следующие ответы в форме ассоциаций «Пять чувств» и акростиха.

The English Language (руководитель группы Абрамова Татьяна, 9 класс)

English is as green as its spacious emerald golf fields
It tastes like porridge, a bit unflavored but still traditional
It sounds like Eliza's phonetic drillings from 'My Fair Lady'
It smells like logs in the fireplace and candles in ancient castles
It looks like Miss Marple, smart and conservative
It makes me feel thankful to my English teacher
 I dream to practice it in the UK so much!

Рис. 2

Т.Я. Билан
с победителями
конкурса
творческих работ

What is English? (руководитель группы Свинухов Илья, 9 класс)

Express my thoughts in the Internet
Never feel dropped out of innovations and new trends in science and technology
Get to know how people live overseas: in Great Britain, Australia, the USA, etc.
Learn to love my own mother tongue, its wealth and perspectives
Influence solving problems on ecology, peace with other people of the Earth
Study successfully at school and later at the University
Have breakfast in Shipunovo, lunch in London, five o'clock tea in New York!



Прекрасные ученические работы! Должна сказать, что помимо способности фантазировать и выражать свою мысль адекватно вербальными средствами на изучаемом языке, в этих творческих работах чувствуется основательная культуроведческая подготовка ваших воспитанников. Эти небольшие стихи-ассоциации и акрости демонстрируют, что в школе Шипуново вы сумели создать атмосферу погружения в мир реалий и культурных ценностей англоязычных стран.

Задача развития творческих способностей, приводящих к новым знаниям о мире, новым критическим отношениям к действительности, созданию новых технологий является одной из важнейших в воспитании современного человека. Способность старшеклассников критически осмысливать изучаемый материал, создавать собственный образ абстрактных понятий можно отследить на примере творческой работы выпускницы Юношевой Юлии. Поделюсь тем, как она излагает свое понимание идиомы *It's a small world*².

² См. стр. 51

Удивительная работа! Разнообразие образов, художественная форма и стиль вызывают восхищение. Существует ли какой-то альманах, школьный журнал творческих работ учащихся?

Победы моих учеников в межрегиональных и всероссийских конкурсах берут свое начало в полисенсорных переживаниях на первых уроках английского языка. У нас есть школьный альманах, мы ведем его много лет, и в нем также можно увидеть эссе на английском языке. Творческие сочинения-рассуждения наших воспитанников к радости и гордости ученического и педагогического коллективов школы были опубликованы в международном журнале *The Power of International Stories*.

Л. С. Выготский как ученый, на долгие годы опередивший свое время, сам прожил очень короткую жизнь. Его идеи получили развитие и стали основой многих новейших подходов, применяемых сегодня в обучении детей: система Эльконина-Давыдова, принцип обучения в «зоне ближайшего развития», социальная адаптация особых детей, речевое развитие, личностный подход и другие. На ваш взгляд, образный подход в методике обучения претерпевает трансформацию в наше время? Ведь в самой образовательной среде произошли колоссальные изменения под влиянием включения ИКТ?

Отнюдь. Все чаще помощниками учителя в формировании зрительного, акустического и тактильного образов изучаемого материала становятся мультимедийные средства обучения. В отличие от информации на бумажных носителях, мультимедийная версия обладает рядом ценных достоинств. К преимуществам следует отнести: яркое наглядное предъявление языкового материала; возможность многократного возврата к изучаемому аспекту; предоставление условий большего эмоционального комфорта в условиях автономной вдумчивой работы без эмоционального воздействия со стороны возможных негативных эмоций одноклассников и учителя; возможность реализации принципа индивидуализации. Использование ИКТ во время объяснения, тренинга, закрепления нового материала активизирует эмоциональное отношение учеников к изучаемому материалу, оставляет глубокий след в чувствах детей, обеспечивая понимание, уяснение и запоминание учебной информации без видимых усилий с их стороны, т.е. является основой «учения с увлечением». Но главное, происходит запуск механизма образного мышления, одного из важнейших компонентов творческой деятельности, представляющего собой, по словам Выготского, «сплав интеллекта и аффекта». Важно только, чтобы внешняя образность соответствовала внутренней сути вводимого материала.

Алтайский край – первый и единственный российский регион, в котором на уровне субъекта поощряют сельских учителей, в том числе находящихся на заслуженном отдыхе. В Год педагога и наставника не могу не задать вам вопрос о «титовцах» – кто они?

В августе 2007 года был подписан указ № 357 «О премии Губернатора Алтайского края им. С.П. Титова в целях поощрения сельских учителей-просветителей и наставников». Сегодня в списке лауреатов имена 160 педагогов, из них девять — педагоги Шипуновского района. Премия традиционно вручается в самом «космическом» месяце года, апреле, и носит имя Титова. Но не Германа Степановича, а его отца Степана Павловича. И это не простое совпадение, это символ того, что для Алтайского края одинаково значимы и подвиг космонавта, и каждодневный труд его отца, учителя сельской школы, одаренного музыканта и художника. Истинный «титовец» — это, конечно же, лидер, наставник, энергичный «мотиватор» и умелый организатор, который своим трудом подтверждает верность слов, выгравированных на знаке клуба: «Сельский учитель — достояние Алтая!».

«Титовцы» — это учителя, которые на личном опыте пережили все модернизации системы образования, успешно апробировали все ИКТ, создали свои интернет-сайты и умело работают на разных платформах дистанционного обучения, при этом оставаясь оптимистами. А потому они интересны молодому поколению учителей как носители ценностей традиционной школы, воспринимающие труд учителя как миссию и лучшую профессию на земле. Эстафеты просветительства клуба «Титовцы» — новая форма коллективного наставничества, особенностью которой является то, что она развивается преимущественно как волонтерское движение и носит коллективный и точечный характер, ориентирована на конкретного педагога и призвана решать в первую очередь его личностные, профессиональные и социальные запросы.

Редакция благодарит Татьяну Яновну за участие в интервью, предоставленные образцы творческих работ воспитанников и желает дальнейших профессиональных успехов!

**Творческая работа Михайловой Тани,
2 класс МБОУ «Шипуновская СОШ им. А.В. Луначарского»
СКАЗКА «НЕПОСЛУШНАЯ М»**

В прекрасной стране английских букв, в которой правил мистер Алфавит, иногда случались необыкновенные вещи. Одна из букв, *М*, стала капризничать, не хотела называться своим именем и выполнять свою работу. «Как тебя зовут?» — спрашивали ее. Она в ответ вместо [*m*] бурчала: [*w*]-[*w*]-[*w*]. Каприз непослушной буквы грозил обернуться катастрофой непонимания! Вместо *may* (май) звучало *way* (дорога), *me* превратилось в *we*, а вывеска *mine* (шахта) поменялась на *wine* (вино)! Расстояния между городами стали измеряться не милями (*miles*), а интригами (*wiles*)! Представляете? От Москвы до Лондона 3000 интриг! «*Are you mad?* (Ты сошла с ума?)» — спрашивали ее буквы. «*I'm wag!* (Я — шутница!)» — звучало в ответ. Пораженный таким неслыханным и очень опасным для речи непослушанием, мистер Алфавит издал приказ: «Букву *М* отправить в ссылку в самый дальний угол королевства *ABC*! И пусть там хоть на голове стоит!» Испугалась *М*, протянула руки, моля о прощении, но было поздно. Так капризная *М* превратилась в *W*.

**Творческая работа Юношевой Юлии,
9 класс МБОУ «Шипуновская СОШ им. А.В. Луначарского»
IT'S A SMALL WORLD**

The exact meaning of the idiom 'It's a small world' you can easily find out on Pocket English Idioms site 'Go English.com'. In this story I dare to follow the stages and motives of my own small world ongoing reshaping.

Some 17 years ago a tiny bud came into life in a soft warm cradle deep inside my mum's belly. It was me! I believe I was happy in that tiny, safe, and cozy spot. Nine

months later a sense of inquiring curiosity and search for something new pushed me forward to the unknown world. It was as if I heard some call, a fairy ding-a-ling of a silver bell that encouraged me to enlarge my personal area making it more spacious. By this time my first palace became unbearably small and too closed for me! I craved to see all seven colors of the rainbow with my own eyes, smell the odor of meadow flowers, taste bananas, feel the touch of sun rays, and watch snowflakes slowly melting on my hand. Did I miss my comfortable shell? I feel I did. But a new, really big, amazing, and promising world was opening its entrance door for me.

Packed in lace, calico and pink ribbons I crossed its threshold. I was waited! A fantastic bouquet was presented to my mum, a bottle of Champaign and a box of chocolates to a man in a white coat, piles of bright toys and snow white diapers to me! However, after seven years of being a big fish in a careless angel infancy pond, watched toddling, bedtime lullabies and fairy tales, a familiar sense of tightness and smallness began to haunt me again. The silver bell made a second tinkling. It ticked the time of loosing dairy teeth and further mental and emotional changes and challenges of my small world. Towering in naive seven years confidence I fancied that very soon I would find out all secrets of the Universe: why spring is green and autumn is yellow, birds fly and fish swim, where the Sun goes to sleep to, how the clouds know their way in the sky, etc. To carry out this idea I had to change my homely family nest for a six-days-a-week learning at school, adapt to strict discipline, timetable, and not always smooth relations with peers and teachers. Honestly, I can't be praised for being the best at school, but I've made out one important thing: success in life requires more common sense and ability to adjust than all mankind knowledge crammed in store.

I'm 17 now. I hear and recognize a familiar chiming. It gives boost to a new reshaping of my space for the third time. R. Braithwaite once wrote that 'time and tide stayeth for no man', no one can stop 'ever wheeling wheels of time'. In a little while tidal waves of my grown-up life will seize and drag me off the shores of Childhood far into the ocean of adult sorrows and joys. I hope a mast and sails of my vessel are well prepared for this voyage and I will be able to make mature decisions and turn all problems into challenges. I dream to match the facts I've learnt at the lessons of History, English, and Geography with a real life, greet millions of people, gain knowledge of their cultures, languages, and help them if necessary. Maybe some blissful day this crazy idea will come true: my small world will expand to a global size and prove a great law of human evolution: everything small should turn in its time into the big, the big into the bigger, and etc.

If it so happens, that in the far off corner of the Earth, where a seven-colored rainbow drinks salty water of the ocean, I accidentally bump into my green days fellows I'll memorize the phrase 'It's a small world' and realize that the process of my small world reshaping is going on. What will be next? A Universe?

Билан Татьяна Яновна, учитель английского языка МБОУ «Шипуновская СОШ им. А. В. Луначарского», Заслуженный учитель РФ, Почетный работник общего образования РФ, председатель Совета Алтайской краевой общественной организации «Клуб лауреатов премии губернатора Алтайского края им. С. П. Титова», директор АНО «Сельский учитель».

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

E-mail: iyash@relod.ru



**Сведения
об авторах**

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЛОГИКЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ (Л. С. ВЫГОТСКИЙ И ПОСЛЕДОВАТЕЛИ)¹



Аннотация

Статья посвящена проблеме поэтапного формирования умственных действий на уроках иностранного языка в логике конструктивистского подхода к обучению. Представлен обзор планируемых результатов обучения, определено место умственных операций и действий в структуре функциональной грамотности. Проведен компаративный анализ трудов отечественных и зарубежных исследователей. Фундаментальную научную основу составляют труды Л. С. Выготского и его учеников. Рассмотрена классификация умственных операций как ориентировочной базы умственных действий и основы существующих методик их формирования средствами иностранного языка. В качестве одного из практических решений описана работа по алгоритму технологии VTR (visible thinking routines), даны ссылки на приемы, составляющие сущность методики с рекомендациями для учителей.



Abstract

STEP-BY-STEP THINKING SKILLS DEVELOPMENT IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM IN CONSTRUCTIVIST APPROACH TO TEACHING AND LEARNING (L.S. VYGOTSKY AND FOLLOWERS)

The article is devoted to the problem of the step-by-step formation of thinking skills and sub-skills in foreign language lessons in the logic of the constructivist approach to learning. An overview of the planned learning outcomes is presented, the place of thinking skills and sub-skills in the structure of functional literacy is determined. The fundamental scientific basis for the gradual formation of mental actions is the works of L.S. Vygotsky and his followers. A comparative analysis of domestic and foreign studies has been carried out. The classification of mental operations as an indicative basis of thinking skills and the basis of existing methods of their formation by means of a foreign language is considered. As one of the practical solutions, the work on the algorithm of VTR technology is described, references are given to the techniques that make up the essence of this technology with recommendations for teachers.



Ключевые
слова

**функциональная грамотность, умственные действия
и операции, самообучение, конструктивистский подход,
рефлексия, критическое мышление, мыслительные опоры**



Keywords

**functional literacy, thinking skills and sub-skills, self-learning,
constructivist approach, reflection, critical thinking, thinking
routines**

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации (номер КРЗУ-2021-003) «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

В логике конструктивизма как наиболее жизнеспособной гносеологической парадигмы современного образования одним из основных критериев эффективности обучения и подготовки учащихся к самостоятельной жизни после их выхода из различных институциональных образовательных контекстов (школа — вуз) и дальнейшему непрерывному самообучению в течение всей жизни является определенный набор навыков и умений, способность аккумулировать умственные операции и осуществлять комплексные поэтапные умственные действия [1; 2; 5]. Данный набор навыков и умений обусловлен требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного, среднего общего и высшего образования (далее по тексту — ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО, ФГОС ОО) [8; 9; 10; 11].

Указанные навыки и умения составляют функциональную грамотность, развитие которой признается одним из магистральных направлений современного качественного российского образования [7; 6]. Особое место в структуре функциональной грамотности занимают умственные операции в процессе поэтапного формирования умственных действий как ориентировочной базы умений целеполагания, планирования и реализации задуманного [5]. Исследованиям в этой области посвящены работы многих зарубежных ученых (Ж. Пиаже (*J. Piaget*), Б.С. Блум (*B. S. Bloom*), М. Бринер (*M. Briner*), А.Л. Коста (*A. L. Costa*), Дж. Хэтти (*J. Hattie*), Б. Каллик (*B. Kallick*), Р. Ритчарт (*R. Ritchhart*) и др.). В их трудах умственные действия представлены как «мыслительные навыки» (англ. *thinking skills*). Научную и методологическую основу работ отечественных ученых составляют труды Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина и др.

Фундаментальный вклад в разработку концепции поэтапного формирования умственных действий внес Л.С. Выготский, которому удалось объединить психологию и педагогику. Именно его идеи о развитии высших психических функций легли в основу теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина в 1950-е годы, а также стали базовыми для теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Именно Л.С. Выготский ввел в понятийный аппарат педагогических наук понятие умственного (внутреннего) действия и описал поэтапный переход практического действия от существования в материальной к существованию во внутренней (умственной) форме [17]. На практике эти идеи отражены в методике преподавания любой дисциплины, в том числе иностранного языка, когда с помощью наглядных практических опор совокупность навыков поэтапно переходит в речевое умение. Визуальный образ действия соединяется с образом среды действия. Формируется ориентировочная основа действия (речевого умения), на которую учащийся опирается при его выполнении (чтении, говорении, аудировании, письме). Особую роль в развитии речевых умений играет мышление, однако этот процесс обоюдно направлен. Таким образом, для эффективного развития речевых умений необходимо поэтапно формировать умственные действия (*thinking skills*).

Представим анализ исследований, обладающих особой ценностью. М. Брайнер утверждает, что «развитие мыслительных навыков является ключевой особенностью конструктивистского подхода к обучению» [13]. Сказанное позволяет сделать вывод о парадигмальной значимости трудов Л.С. Выготского («Мышление и речь», «Педагогическая психология») и теории поэтапного развития умственных действий П.Я. Гальперина, а также поставить вопрос об актуальности идей советской психологии в настоящее время.

Одной из особенностей конструктивистского подхода является пересмотр роли учителя в образовательном процессе. Учитель воспринимается как консультант, помощник, организатор, создающий условия для саморазвития учащихся, то есть особое внимание уделяется внешней среде обучения. Деятельность учителя направлена на развитие «самостоятельности каждого учащегося посредством управления самоконструированием ими <...> собственного опыта» [4]. Эта идея была представлена Л.С. Выготским в фундаментальном труде «Педагогическая психология». М. Брайнер отмечает, что «учитель направляет ученика, стимулируя и провоцируя его критическое мышление, анализ и синтез на протяжении всего процесса обучения» [13]. Это важно с точки зрения проявления инициативы при критическом и творческом применении навыков мышления в собственном познании, при выработке подходов к решению сложных проблем, при принятии обоснованных этических решений [14; 15].

Под термином «мыслительные навыки» в зарубежных источниках подразумевают широкий спектр операций, приводящих к совершению таких умственных действий, как метапознание, рефлексия, критическое мышление. Анализ классификаций мыслительных навыков указывает на наличие многих сходств. Например, при постановке задач, проявлении любознательности, принятии решений и риска учащимся необходимо совершить одни и те же операции (проявить навыки мышления) [14; 15].

В целях эффективного развития и применения в учебной деятельности указанных навыков Дж. Хэтти (*J. Hattie*) актуализирует вопрос о необходимости улучшения метакогнитивной осведомленности учащихся [16]. По мнению автора, это является основой для улучшения всех взаимосвязанных мыслительных навыков (таких как обработка информации, нахождение и выявление закономерностей, запоминание фактов) и в итоге — для развития понятийного мышления. Этот эффект достигается при помощи рефлексии и повышения уровня осведомленности учащихся о методах и стратегиях выполнения учебных задач.

Рефлексия, как и метапознание, является сложным умственным действием, которое особенно важную роль играет в обучении. Ценность заданий на рефлекссию в образовательном процессе научно обоснована, они предусмотрены во всех программах обучения любым дисциплинам, в том числе иностранному языку. Крайне важно, чтобы рефлексивная деятельность была значимой для учащихся, не становилась механической и шаблонной. Эффективные стратегии и инструменты рефлексии стимулируют более глубокое мышление, ведут к действиям более высокого порядка. Учащиеся должны четко понимать и осознавать роль этих действий в своем обучении. Это совсем не означает, что обучающиеся должны знакомиться с психологическими теоретическими моделями и теориями, хотя это также может принести пользу. Достаточно своевременно, на всех этапах обучения планировать задания и выделять достаточное количество времени для рефлексивной деятельности.

В отношении умственных действий часто употребляется фраза «мышление более высокого порядка». Она сформулирована с опорой на таксономию Б. Блума, в рамках которой приводится различие между умениями низшего порядка (приобретение, понимание и применение знаний) и навыками более высокого порядка (анализ, синтез, оценка). Позже таксономия Б. Блума была пересмотрена Л. У. Андерсоном и Д. Р. Кратволом и представлена в виде менее строгой иерархии, допускающей совпадение между категориями навыков.

Табл. 1

**Таксономия
Л. У. Андерсона
и Л. Р. Кратволя**

Таксономия Л. У. Андерсона и Л. Р. Кратволя позволила разработать иерархию образовательных целей в когнитивной (познавательной) области [3]. Классификация представлена в таблице 1.

Умственные действия	Ассоциированные мыслительные навыки (умственные операции)
1. Запоминание	Активизация памяти, вспоминание, узнавание, распознавание
2. Понимание	Интерпретация, пример, классификация, обобщение, вывод, сравнение, объяснение
3. Применение	Выполнение задания, реализация
4. Анализ	Дифференциация, организация, приписывание
5. Оценивание	Проверка, критика
6. Творчество	Генерация, планирование, производство

На основе классификации образовательных целей предложена система учебных заданий, направленных на развитие мыслительных навыков (операций), которая рассматривается как отдельная педагогическая технология. В зависимости от класса образовательной цели, которая соответствует определенному умственному действию, формулируются подклассы, соответствующие умственным операциям. На основе этого формулируются учебные команды. Далее идет пример учебного задания. Например, на основе умственного действия «запоминание» формулируются ассоциированные мыслительные навыки (умственные операции) в терминах подклассов образовательных целей, таких как: активизация памяти, вспоминание, узнавание, распознавание. Далее формулируются учебные команды, или так называемые иллюстративные глаголы: «определите», «опишите», «назовите», «распознайте», «внесите в список», «выделите наиболее важные места в тексте», «приведите в соответствие», «процитируйте». Эти глаголы-команды составляют основу учебных заданий, которые широко используются при обучении чтению и работе с иноязычным текстом и являются частью одной из стратегий (технологий) иноязычного образования.

В контексте нашего исследования обратим внимание на альтернативную технологию формирования умственных действий более высокого порядка на уроках иностранного языка, основу которой составляет использование мыслительных опор, задающих определенный порядок или алгоритм действий, позволяющий визуализировать мышление. Технология была предложена коллективом проектной группы Project Zero Гарвардского университета в 1967 году и в зарубежных источниках получила название Visible Thinking Routines (далее – VTR). Подробное описание и примеры мыслительных опор с методическими рекомендациями для учителей иностранного языка представлены на бесплатном онлайн-ресурсе *Project Zero's Thinking Routines Toolbox*². Наиболее простыми в использовании и самыми распространенными опорами являются:

- *Beginning / Middle / End* (начало / середина / конец)
- *The Four Cs (4 C)*
- *Think / Puzzle / Explore* (думай / гадай / открывая)
- *The Three Whys* (три «почему»)
- *Word / Phrase / Sentence* (слово / фраза / предложение)

Всего насчитывается более 150 опор для разных видов речевой деятельности с поэтапным формированием умственных действий, интегрирующих разные умственные операции.

Представим пример работы с опорой *Beginning / Middle / End*. В контексте обучения иностранному языку опора ориентирована на развитие навыков устной речи; в контексте формирования умственных действий целью работы является четкое понимание смысла, развитие логической и ассоциативной памяти, умений

¹ <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

систематизировать и структурировать информацию, развитие механизмов антиципации.

Учащимся предъявляется картинка-стимул (рис. 1).

На слайде с картинкой даны три вопроса, на которые обучающиеся должны ответить:

1. Если на этой картинке показано начало рассказа, какие события последуют дальше?
2. Если на картинке показана середина рассказа, что произошло до этого?
3. Если на картинке показан конец рассказа, каким будет его завершение?



Рис. 1

Картинка-стимул

Примерными ответами учащихся на вопрос 1 могут быть: «Я вижу уставшего от тяжелой жизни человека, который решил оставить ее позади». Ответ на вопрос 2 может быть таким: «Этот человек нашел новый мир, который полон прекрасных и умных роботов». На вопрос 3 могут быть такие ответы, как: «Но останется ли он в мире с роботами или вернется в реальность? Ему нужно сделать выбор».

Проведенное исследование показывает, что в зарубежных психолого-педагогических и лингводидактических источниках представлено большое количество практических решений (методов, приемов, форм работы), направленных на развитие различных аспектов языка и речевых умений, поэтапное формирование умственных действий, достижение образовательных и развивающих целей обучения. Однако следует обратить внимание на то, что в основе этих разработок – фундаментальные труды отечественных (советских) педагогов и психологов; при этом при анализе списков литературы к работам зарубежных исследователей нами было обнаружено, что труды отечественных ученых не всегда адекватно указаны в качестве первичных источников. Особенно это касается публикаций последователей Л.С. Выготского (П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина и др.), несмотря на то, что они опубликованы значительно раньше, чем иностранные исследования в этой области. Зарубежные исследователи ссылаются в основном на вторичные, переработанные источники, где в качестве авторов указаны их коллеги, а научный вклад отечественных ученых остается без должного освещения. Формально это не является нарушением академической честности и научной этики, но актуализирует вопрос о необходимости применения более критического подхода к осмыслению результатов их работ и предлагаемых методик, проведения более тщательного компаративного анализа фундаментальных парадигмально значимых исследований в области лингводидактики наших ученых.

Теория поэтапного формирования умственных действий получила широкое применение в методике преподавания иностранных языков, так как помогает глубже понимать механизмы переноса реалий родного языка на иностранный, процессы формирования языковых навыков и перехода их в речевые умения. Опора на ориентировочную основу действий позволяет разрабатывать адекватные задачам обучения речевые образцы, контролировать правильность выполнения заданий, помогать учащимся выстраивать свою индивидуальную траекторию изучения иностранного языка, повышать контрольно-оценочную самостоятельность, объективно оценивать свои учебные достижения.



2. Безукладников К. Э. XXXII ежегодная международная конференция «Язык и культура» // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 93–96. – EDN JJOFSU.
3. Буденкова В. А. Управление результатами обучения: системный подход. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-rezultatami-obucheniya-sistemnyy-podhod/viewer?ysclid=lmw052xifr708909542> (дата обращения: 20.09.2023).
4. Волк И. Н. Портрет учителя – конструктивиста в педагогической деятельности. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-uchitelya-konstruktivista-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti/viewer?ysclid=lmvzzbm25j112691309> (дата обращения: 20.09.2023).
5. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А. И. Подольского. – М., 2002. – 400 с.
6. Пакина Т. А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России // Вестник педагогических наук. – №. 5. – С. 201–206.
7. Прохорова А. А., Безукладников К. Э., Безукладников В. К. Лингвоцифровая компетенция как ключевой компонент функциональной грамотности // Иностр. языки в школе. 2023. – № 1. – С. 15–22.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 23.09.2023).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lp8ecr8ets822239003> (дата обращения: 18.09.2023).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – URL: fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=949 (дата обращения: 20.09.2023).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – URL: https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=1147 (дата обращения: 04.09.2023).
12. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc., 1956. – P. 403.
13. Briner M. What is Constructivism? – University of Colorado at Denver School of Education. – URL: <http://curriculum.calstatela.edu/faculty/psparks/theorists/501learn.htm>. Retrieved June 2013 (дата обращения: 01.11.2023).
14. Costa A. and Lowery L. Techniques for Teaching Thinking. – Pacific Grove, CA. Midwest, 1989. – P. 105.
15. Costa A. L. and Kallick B. (eds). Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers. Alexandria, Virginia, USA. ASCD, 2009. – P. 237.
16. Hattie J., Biggs J. and Purdie N. Effects of learning skills interventions on student learning: a metaanalysis / Review of Educational Research. – 1996. – Vol. 66, N 2. – P 99.
17. Vygotsky L. Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Massachusetts, USA. Harvard University Press, 1978. – P. 159.



Сведения
об авторах

Новоселов Михаил Николаевич, канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: michael.novosyolov@gmail.com

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

E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Новоселова Светлана Николаевна, магистр образования, старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: svetlanapspu@gmail.com

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО УЧЕНИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО



Аннотация

Настоящая работа представляет собой результат разработки одного из важнейших вопросов лингводидактики – вопроса о формировании методологической готовности учителя иностранного языка к решению задач повышения статуса поликультурной картины мира личности в свете новых вызовов образования (лидерство, профессионализм, аутентичная коммуникация). Обращение к исследованиям выдающегося ученого Льва Семеновича Выготского относительно роли мышления и речи в интеллектуальной архитектонике информационно-образовательной среды взаимодействия ее непосредственных участников в качестве ценностно-смысловых ориентиров связано с необходимостью обоснования интеграционного подхода к созданию условий повышения качественных показателей освоения иных культур и языков.



Abstract

VALUE-SEMANTIC PRIORITIES IN METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATORS IN TERMS OF L. S. VYGOTSKY'S CULTURAL AND HISTORICAL THEORY

This paper focuses on the results of the long-term regional project aimed at the formation of the educators methodological competence and readiness to solve in full current issues of language training at school in terms of polyculture mindset status of a personality. The appeal to the Leo Vygotsky Research on Theory of Mindset & Speech (1934) provides a substantial input into the integration process of intellectual architectonics of the eco and social system of the school language training of modernity.



Ключевые
слова

**иностранный язык, языковое образование,
Выготский и его учение, мышление и речь**



Keywords

**foreign language, language education, Vygotsky theory,
thought / thinking and speech**

Актуальность. Поводом к написанию данной статьи становятся работы выдающегося ученого, философа-мыслителя Л.С. Выготского, а также его школы [9–12; 18–19; 1], посвященные вопросам мышления и речи, а также проблемам развития психики и личности в целом. В его основном труде «Мышление и речь» (1934 г.), которому ученый отдал почти два десятилетия

жизни, раскрывается «генетический анализ отношений между мыслью и словом» в концептах «царство речи» (слово, лишённое значения, уже не относится к царству речи) [11, с. 20] и «живая драма речевого мышления» [11, с. 42].

Наряду с этим, именно результаты исследований Льва Семеновича Выготского стали трамплином к пониманию проблемы культурного самоопределения личности и разработки методологии исследования формирования концептосферы личности учителя и ученика в свете основного концепта ученого — «генетического анализа отношений между мыслью и словом». Причем, как утверждал Л.С. Выготский, не стоит забывать, что «ход развития научного обществоведческого понятия происходит в условиях образовательного процесса, представляющего собой своеобразную форму систематического сотрудничества между педагогом и ребенком, сотрудничества, в процессе которого происходит созревание высших психологических функций ребенка с помощью и при участии взрослого. В интересующей нас области это находит свое выражение во все растущей относительности причинного мышления и в созревании определенного уровня произвольного научного мышления, уровня, создаваемого условиями обучения» [11, с. 291].

Данное утверждение становится значимым при изучении и преподавании иностранного языка, так как «ни одна почти из фактических закономерностей, столь хорошо изученных в развитии родного языка, не повторяется в сколь-нибудь сходном виде при усвоении школьником языка иностранного» [11, с. 316]. Именно это утверждение становится архиважным при создании условий безопасного коммуникативного пространства на региональном уровне.

В рамках изложенного *цель данной работы* видится в обосновании аксиологического подхода к формированию методологической готовности учителя иностранного языка к решению задач повышения качества иноязычного образования. В качестве приоритетной задачи предлагается трехчастная модель методологической подготовки педагога-наставника:

- а) актуализация вопросов использования принципов интеграции при создании безопасной региональной среды взаимодействия участников образования,
- в) разработка содержания и технологии формирования ценностно-смысловых приоритетов в процессе дополнительного профессионального образования педагога,
- г) создание условий для дальнейшего тиражирования инновационных педагогических практик на региональном и всероссийском уровнях.

Методология и методы исследования. В результате философского осмысления культурно-исторической теории и анализа практики обозначенной выше ситуации относительно поликультурной картины мира стратегическим направлением развития образования как социально значимого института воспроизводства культуры в целом становится моделирование коммуникативных событий и ситуаций создания суверенной безопасной образовательной среды. При этом в среде, где «...действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному» [11, с. 87], данный концепт по Выготскому разворачивается в рамках следующих *методологических посылов*:

- Факты неразрывно переплетены с философией... И кто хочет найти ключ к этому богатому собранию новых фактов, должен раньше всего вскрыть *философию факта*, его добывания и осмысливания. Без этого факты останутся немые и мертвые [11, с. 37].

- Фактическое должно нас занимать лишь постольку, поскольку оно поддерживает теорию или конкретизирует методологию исследования, если мы хотим охватить единым взглядом все сложное построение в целом и понять определяющие его принципы – краеугольные камни здания [11, с. 38].
- Ребенка необходимо рассматривать «как часть социального целого», как субъекта общественных отношений с самых первых дней его жизни и как участника общественной жизни того целого, к которому он принадлежит [11, с. 102].
- Там, где нет самодвижения, там нет места и для развития [11, с. 115].
- Речевое мышление представляет собой не природную, натуральную форму поведения, а форму общественно-историческую; основной, несомненный и решающий факт – зависимость развития мышления от речи, от средств мышления и от социально-культурного опыта ребенка [11, с. 180–181].

Повышенное внимание к интеллектуальной составляющей в архитектонике методологической готовности учителя мы связываем прежде всего с решением поставленных выше актуальных задач. Сообразно этой цели определена программа исследования и настоящей работы в ракурсе целенаправленной *научно-методической поддержки деятельности* муниципальных методических объединений учителей иностранных языков. В частности, в аспекте повышения качества иноязычного образования, в основе которого – поликультурная картина мира как приоритетная ценность личности в процессе организации опытно-поискового эксперимента в системе непрерывного профессионального образования учителя иностранного языка.

Результаты исследования. *Содержательный блок научно-методической поддержки деятельности муниципальных методических объединений учителей иностранных языков разворачивается в рамках концепта, который определяет вектор развития активного поиска: от самодвижения совместной интеллектуальной деятельности в триаде «кафедра – учитель – ученик» к саморазвитию и самоорганизации культурного типа «наблюдение – самоисследование – педагогическая диагностика – обобщение – тиражирование».*

Взяв за основу методологические принципы как ключевые аксиологемы организации искомой педагогической деятельности, наметим стратегические направления обновления работы школьных методических объединений как культурного эпифеномена, обеспечивающего реализацию образовательных потребностей личности, «вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону» [11, с. 27].

Основным направлением является обеспечение культуротворческой миссии каждого практического занятия в системе предметной деятельности, в нашем случае на примере формирования поликультурной картины выразительными средствами родного и иностранного языков. Искомые принципы неразрывно связаны, поскольку гуманизация образовательного процесса и есть придание ей человеческого измерения через формирование гуманистических представлений о человеке, о его взаимоотношениях с другими и об ответственности.

Перечисленное усваивается через конкретную деятельность педагога – активный поиск и осмысление фактов и явлений, коммуникативную и речевую творческую деятельность, представленную в содержании отечественных УМК. Последние значимы как неотъемлемая часть культурного самоопределения его участников как цели, процесса и результата социального,

профессионального и языкового выбора, самовыражения и самореализации личности. При этом интеграция элементов системы — способ самоорганизации и одновременно условие эффективного вхождения конкретного человека в единое информационное и культурное пространство и расширения концептосферы индивидуального языка личности обучающихся.

Этому и посвящена инновационная поисковая деятельность педагога-наставника в ракурсе коммуникативных стратегий понимания и взаимопонимания в процессе объяснения языкового материала, а также разъяснения реалий поликультурной картины мира. Именно в этом проявляется сформированная методологическая готовность, в основании которой готовность продемонстрировать умение понять, раскрыть и объяснить ценностно-смысловые приоритеты фактического и сущего в пространстве поликультур и чужих языков, подтверждая мысль о том, что «...слово, лишенное значения, уже не относится более к “царству речи” и “единице речевого мышления”», а «...первоначальная функция речи является коммуникативной функцией. Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания» [11, с. 20–21].

Как итог, под методологической готовностью современного учителя в искомом аспекте понимается качественно новая комплексная смыслообразующая компонента педагогической деятельности — психолого-педагогическая, лингводидактическая и методическая готовность педагога к обеспечению безопасной образовательной среды в ракурсе культивирования традиционных ценностей через коммуникацию нового типа. В свою очередь, искомая коммуникация подразумевает профессионально-ориентированное мышление и речетворчество — умение понять, раскрыть и объяснить ценностно-смысловые приоритеты фактического и сущего в пространстве поликультур и иных языков, направленное на личность обучающихся. Эта направленность обусловлена «вопросом о связи между интеллектом и аффектом» [11, с. 27], а также вопросом «относительно слов ребенка и взрослого», которые «являются синонимами в том смысле, что они указывают на один и тот же предмет. Они являются названиями одних и тех же вещей, они совпадают в своей номинативной функции, но лежащие в основе их мыслительные операции различны». А потому «...тот способ, с помощью которого ребенок и взрослый приходит к этому называнию, та операция, с помощью которой они мыслят данный предмет, и эквивалентное этой операции значение слова оказываются в обоих случаях существенно различными» [11, с. 254].

В свою очередь, при создании безопасного коммуникативного пространства в ходе аутентичного общения педагог помнит, что «язык взрослых не является для ребенка тем, чем для нас изучаемый нами иностранный язык, т.е. системой знаков, соответствующей пункт за пунктом уже ранее приобретенным понятиям. Отчасти благодаря этому наличию уже готовых и развитых значений слов, которые только переводятся на иностранный язык, т.е. отчасти благодаря самому факту относительной зрелости родного языка, отчасти благодаря тому, что иностранный язык усваивается совершенно иной системой внутренних и внешних условий <...> он обнаруживает в своем развитии черты глубочайшего различия с ходом развития родного языка. Не могут различные пути развития, проходимые в различных условиях, привести к совершенно одинаковым результатам» [11, с. 316].

Причем культивируется понимание того, что «...эти различия, как бы глубоки они ни были, не должны заслонять от нас того факта, что оба эти процесса развития родного и чужого языков имеют между собой настолько много общего,

что в сущности они относятся к единому классу процессов речевого развития, к которому, с другой стороны, примыкает снова чрезвычайно своеобразный процесс развития письменной речи, не повторяющий ни одного из предыдущих, но представляющий новый вариант внутри единого процесса языкового развития» [11, с. 317].

Перечисленные концептуальные положения составляют основу для совместной разработки дополнительных профессиональных программ, предусматривающих критический анализ накопленного опыта в теории и педагогической практике в рамках курсового повышения квалификации педагогов.

Технологический блок поискового эксперимента проводится в формате системных проектировочных сессий, включающих работу педагогов и руководителей муниципальных методических объединений учителей иностранных языков в ракурсе тиражирования инновационных педагогических практик. В результате участники программы определяют такой важный аспект проблемного поиска, как психологический баланс и одновременно поиск организационно-педагогических средств, обеспечивающих безопасность и комфортность информационно-образовательного пространства взаимодействия участников образовательного процесса. В свою очередь, активный совместный поиск путей развития методологической готовности учителя к реализации задач в аспекте *освоения иной культуры и повышения качества иноязычного образования в целом* позволяет выделить несколько направлений исследований, осуществляемых ведущими отечественными учеными-педагогами, психологами, дидактами и лингводидактами. В их трудах находят отражение вопросы:

- а) использования и влияния (в том числе вариативного) ресурсов самой информационно-образовательной среды на обучающихся как языковых личностей [2; 4; 17; 20];
- б) исследования возможностей импакт-педагогике в ракурсе активизации интеллектуального потенциала языковой личности (креативность, свобода выбора содержания и технологий, организационно-педагогических форм и методических приемов) [15; 16; 21; 24];
- в) системного изучения мотивационных приоритетов обучающихся в пространстве урочной и внеурочной деятельности проективного характера в целях повышения результативности и качества педагогической деятельности проективного характера [13; 24–26];
- г) безопасности и психологического равновесия в пространстве непосредственного наблюдения / обобщения / тиражирования результатов сотрудничества в целях моделирования эмоционально позитивной интеллектуальной среды творческого взаимодействия участников образовательного процесса [5; 8; 13; 17; 22–25].

В качестве результата совместного поиска участники проектировочных сессий отмечают как положительный факт необходимость культивирования интеграционных характеристик межкультурной коммуникации на национальном и международном уровнях, которые в третьем тысячелетии инициировали множество инноваций в системе отечественного иноязычного образования [2; 4; 14; 20; 22; 26].

В основании инноваций педагогов актуальные аспекты поликультурности и полилигвальности в образовании занимают приоритетные позиции при формировании методологической готовности современного педагога как базовой составляющей его профессионально-ориентированной концептосферы

в силу их познавательной, развивающей и воспитывающей функций [6; 7; 14; 21; 26]. При этом мышление и речь как ценностные доминанты интеллектуальной архитектуры непрерывного поликультурного образования личности позиционируются в качестве значимых факторов ее эффективного культурного самоопределения, ценностно-смысловых приоритетов духовно-нравственного развития, отражая собственно амбивалентную сущность концептосферы языков образования и потенциал концептосферы языков развивающейся личности [6; 8; 24]. В рамках непрерывного образования учителя иностранного языка начинают осознавать значимость системного проведения активного поиска с элементами исследования в аспекте повышения качества иноязычного образования [14; 21; 23; 24]. Важно не только быть всесторонне развитым, но иметь способность к усвоению и разработке нового.

Как результат сотрудничества кафедры иноязычного образования и региональных школьных площадок, тиражируемые на всероссийском уровне педагогические практики учителей становятся все чаще свидетельством того, что исследовательский потенциал современных педагогов достаточно велик, и для его раскрытия требуется создание необходимых условий.

В каждом конкретном случае этот поиск, с одной стороны, складывается как частный проект учителя. Однако он не может быть исключен из общешкольного контекста, из общей концепции системы образования, с другой стороны. А потому каждый инновационный педагогический проект, становясь неотъемлемой частью общешкольного и регионального проектирования безопасной информационно-коммуникационной среды взаимодействия ее непосредственных участников, требует постоянной поддержки и научно-методического сопровождения, о чем неоднократно заявлял и заявляет автор данной публикации.

Отечественное образование в эпоху новых вызовов, новых требований и новой ответственности его непосредственных участников продолжает искать свои источники развития, стремится успевать за изменением запросов общества и человека, предлагая новые образовательные практики, культурно ориентированные в аспекте повышения качества образования. Именно об этом и заявляли учителя иностранного языка на стратегической августовской сессии в рамках XXIII съезда работников образования Новосибирской области [8; 14; 24].

В частности, обсуждались вопросы возрождения гуманистической традиции в образовании, причем в глобальном масштабе, с признанием приоритета гуманистической составляющей, которая обусловлена развитием общества в целом. Более того, отмечалась все более усиливающаяся диспропорция между ростом потока частных знаний и способностью человека собрать все это в единую картину мира в условиях тотальной цифровизации в рамках Четвертой промышленной революции [8; 13; 16; 22; 23; 26].

На фоне перечисленного в фокусе внимания педагогического сообщества оказались результаты итоговой аттестации, которые оставляют желать лучшего. Было принято решение актуализировать на региональном уровне вопросы реализации требований ФГОС ОО с учетом содержания ФООП, ФАОП. Иными словами, в масштабах российского и регионального образования проблематизируются интеграционные процессы. Причем потребность в *интегративном мышлении* в образовательном пространстве не один год проявляется во все более тесной *интеграции* исконно педагогической и по-исковой научно-методической деятельности в системе ценностно-смысловых

приоритетов учителя и учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности ученика, в особенности — при изучении иностранных языков как ценностного элемента интеллектуальной составляющей поликультурной картины мира.



Литература

1. **Асмолов А. Г.** Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984. – 300 с.
2. **Бартош Д. К., Харламова М. В.** Развитие творческих способностей обучающихся посредством мини-проектов на уроках немецкого языка // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 17–25.
3. **Барышников Н. В.** Методическое кредо учителя иностранного языка как основа его профессионализма // Вестник МГЛУ. Серия 2. – 2023. – № 1 (43). – С. 57–66.
4. **Брызгалова Е. В.** Индивидуальность: стратегии поиска. – М.: ООО «Когито-Центр», 2003. – 464 с.
5. **Буланкина Н. Е.** Актуализация традиций психологического равновесия в современном поликультурном образовании // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – № 30 (2). – С. 6–11.
6. **Буланкина Н. Е.** Совершенствование языковой культуры учителя // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 56–60.
7. **Буланкина Н. Е.** Методологические основы культурного самоопределения личности в отечественном образовании // Известия кафедры педагогики Южного федерального университета. Вып 2: «Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе». – Ростов-на-Дону, Изд-во Булат, 2010. – С. 12–17.
8. **Буланкина Н. Е.** Ценностные аспекты профессионального становления педагога в контексте радикальной смены образовательной парадигмы // KANT. – 2020. – 3 (36). – С. 220–226. – URL: <https://doi.org/10.24923/2222-243x.2020-36.42> (дата обращения 02.11.2023).
9. **Выготский Л. С.** Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 150 с.
10. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений. В 6 тт. – М., 1984.
11. **Выготский Л. С.** Мышление и речь. – Москва: Издательство АСТ, 2022. – 576 с.
12. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
13. **Гальскова Н. Д.** Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 2–11.
14. **Гальскова Н. Д.** Методика обучения иностранным языкам как наука: взгляд современника // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 6–12.
15. **Землина Ю. В.** Методологическая функция интегративной педагогики в мировоззренческом контексте // Мир университетской науки: культура, образование. – 2022. – № 5. – С. 19–24.
16. **Кривовяз П. В.** Природа и потенциал синергетического эффекта управления в коммуникативном обществе // KANT. – 2020. – 3 (36). – С. 133–137.
17. **Крылов Э. Г., Сомова К. Д.** Реализация развивающего потенциала иноязычного обучения в техническом университете // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 5. – С. 73–81.
18. **Лурия А. Р.** Этапы пройденного пути: научная автобиография / под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 184 с.
19. **Лурия А. Р.** Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Дон.: изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
20. **Никитенко З. Н.** Иноязычное образование в детском саду и школе: социальное измерение // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 2. – С. 61–68.
21. **Павловская И. Я.** Текстологическая грамотность современного преподавателя иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 61–64.
22. **Тарева Е. Г.** Инновационный потенциал лингвообразовательных традиций: компетентностно-ориентированный контроль // Иностр. языки в школе. – 2015. – № 6. – С. 3–8.

23. **Твердохлебова И. П., Вербицкая М. В.** Усиление деятельностного подхода и междисциплинарности в обучении иностранным языкам: трансформация ЕГЭ. Интервью с М. В. Вербицкой // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 4. – С. 4–8.
24. **Bulankina N. E., Galskova N. D., Koryakovtseva N. F., Nikitenko Z. N.** The Content of Language Training of the Engineer of the Future in the Context of an Ecological and Social Approach // Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Vol. 499. – Pp. 168–175.
25. **Egorova E. V., Bulankina N. E.** Strategy and tactics of current professional education: axiological approach // XV International Scientific Conference on Precision Agriculture and Agricultural Machinery Industry “State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2022” / Edited by Malygina, I. – Rostov-on-Don. – 2022. – Vol. 363. – P. 04038.
26. **Murugova E., Bulankina N., Mishutina O.** Communicative strategy of University education: current discourse // E3S Web of Conferences, INTERAGROMASH. – Rostov-on-Don. – 2021. – Vol. 273. – P. 12152.



**Сведения
об авторе**

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор филос. наук, канд. пед. наук, зав. кафедрой иноязычного образования Новосибирского ИПК работников образования.
E-mail: nebn@yandex.ru

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ В ОВЛАДЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКИМ АСПЕКТОМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ



Аннотация

В статье рассматриваются две важные проблемы. Они связаны с: а) самостоятельным пополнением учащимися словарного запаса через организацию работы над текстами в режимах домашнего или самостоятельного чтения; б) возможностью осуществлять самостоятельное пополнение лексики, опираясь на универсальные учебные действия (познавательные УУД, знаково-символические действия, логические универсальные действия и коммуникативные УУД). Работа с иноязычным словом способствует становлению «зоны ближайшего развития» обучающихся, что по Л. С. Выготскому связано с их умственным «созреванием». В представленной статье описывается технология самостоятельной работы над чтением, которая позволяет обучающимся обогащать свой лексический запас. Описываемая технология имеет свои этапы, в ходе которых используются специальные приемы, и может взаимодействовать с другими учебными технологиями.



Abstract

UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN MASTERING THE LEXICAL ASPECT IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT SCHOOL

The article deals with two important problems. They are associated with: a) independent replenishment of the vocabulary of students through the organization of work on texts in home or independent reading modes; b) students' ability to carry out independent vocabulary replenishment, relying on universal learning actions (cognitive, symbolic, logical and communicative). Mastering verbal capacity facilitates the students' 'Zone of the nearest development', which according to L.S. Vygotsky is the sign of their 'intellectual maturing'. The presented article describes the technology of independent work on reading, which allows enriching the vocabulary of students. The described technology has its own stages, where special techniques are used, and can interact with other educational technologies.



Ключевые слова

универсальные учебные действия, лексика, лексические единицы, самостоятельная работа над лексикой, чтение, домашнее (внеклассное) чтение, лексические навыки, лексические умения, лексическая компетенция, учебная технология, лексические технологии



Keywords

universal learning activities, vocabulary, lexical units, independent work on vocabulary, reading, home (extracurricular) reading, lexical skills, lexical skills, lexical competence, educational technology, lexical technologies

Универсальные учебные действия (далее – УУД) рассматриваются в психологической литературе как существенный фактор, обеспечивающий овладение учебным материалом, в т.ч. и на уроках иностранного языка. УУД рассматриваются как совокупность действий учебного характера, используемых в рамках освоения разных школьных предметов [12; 13]. Названные действия способствуют самостоятельному усвоению новых знаний о лексических единицах изучаемого языка. Учитель активно опирается на такие действия в процессе формирования речевых навыков и умений, включая иноязычные лексические навыки и умения.

В современных условиях обучения неродному языку не потеряла своей актуальности давно существующая и положительно зарекомендовавшая себя самостоятельная работа по накоплению, хранению и активизации школьного словарного запаса. Работу школьников над лексическим аспектом в самостоятельном режиме можно рассматривать как полноценную учебную технологию [18; 19; 20]. Здесь нельзя обойтись без опоры на универсальные учебные действия.

Пополнение индивидуального словарного запаса осуществляется на основе системы текстов, соответствующих программному материалу для каждого класса. Такую систему для самостоятельного чтения могут составлять: 1) тексты из книги для чтения как компонента УМК; 2) текстотека из аутентичных текстов, специально созданная учителем; 3) книги для чтения для разных возрастных категорий, издаваемые *Oxford University Press*.

Умение учиться предполагает полноценное освоение обучающимися широкого круга компонентов учебной деятельности, включающих: а) познавательные и учебные мотивы; б) сознательное принятие учебных целей, решение интеллектуальных учебных задач по их достижению; в) учебные действия и операции, связанные с ориентировкой в учебном материале, с преобразованием такого материала в разные формы (вербальную, наглядную, вербально-наглядную); г) организацию контроля и оценку качества выполняемых учебных действий [14]. В умении учиться сокрыт фактор повышения эффективного освоения учащимися предметных знаний, формирования речевых навыков и умений, овладения широким кругом компетенций, обеспечивающих функционирование деятельности на изучаемом языке. Умения учиться и самостоятельно интеллектуально развиваться тесным образом связаны с таким понятием психологии, как «зона ближайшего развития» [4]. Вектор такого развития связан с УУД.

УУД и их совершенствование в образовательном процессе по иностранному языку определяются рядом положений. Назовем их.

1. Совершенствование УУД является одной из целей изучения предмета «Иностранный язык». Они определяют содержание и организацию учебной деятельности со стороны учителя и приобретение соответствующих умений со стороны обучающихся. Такие действия и их характеристики зафиксированы в Примерных программах. В виде целей и задач они включаются в планы уроков по иностранному языку.
2. Совершенствование УУД на материале изучаемого языка осуществляется как на уроках языка, так и в рамках освоения других учебных дисциплин, за счет чего происходит установление межпредметных связей.
3. УУД, их свойства и качества положительно влияют на усвоение разного рода лингвистических знаний, формирование навыков, умений, речевых компетенций.
4. Сочетание УУД и собственно языковых и речевых операций, действий и навыков обеспечивает сознательное усвоение лексического аспекта

языка; развивает другие виды компетенций, например, социальной и личностной.

5. УУД способствуют формированию когнитивного образа иноязычного слова, которое начинается с запоминания его звучания (на слух) и написания (зрительно). Позже к этому добавляется умопостигаемая информация об иноязычном слове.
6. УУД вносят определенный вклад в становление обучающегося как языковой личности со всеми соответствующими уровнями: вербально-семантическим (лексикон), логико-когнитивным (тезаурус), уровнем деятельности-коммуникативных потребностей (прагматикон) личности и всех ее характеристик [8, с. 42, с. 60–62].

Универсальные учебные действия обеспечивают: а) предоставление обучающимся возможности осуществлять деятельность учения на сознательной основе (это означает, что школьник должен уметь ставить перед собой доступные учебные цели; искать и использовать средства и способы их достижения; контролировать и сознательно оценивать результаты своих учебных достижений); б) создание условий для развития личности школьника, для ее самореализации на основе ранее сформированной готовности к учению, образованию, воспитанию и саморазвитию; в) обеспечение успешного усвоения новых знаний об иноязычной лексике, сознательное формирование иноязычных навыков, умений и компетентностей в предметной области «Иностранный язык» [17; 18].

Универсальные учебные действия рассматриваются как психологическая и содержательная опора в создании лексических основ устной и письменной иноязычной речи [15; 16]. Названный вид учебных действий, специальные языковые операции и действия позволяют: а) накопить определенный объем новых знаний о лексическом аспекте изучаемого языка; б) повторить ранее выученные лексические единицы, приобрести новые благодаря работе с текстами для домашнего чтения.

Работа с иноязычным словом способствует, как было сказано выше, становлению и «зоны ближайшего развития» ребенка [4; 5]. Она связана с его умственным «созреванием». Л. С. Выготский указывал, что ребенок не создает своей речи, а усваивает речь взрослых и слова в ней, подгоняя их под предметы так, как позволяет ему интеллектуальное развитие. В ходе работы над словом ребенок находит признаки, «их синтезирует с помощью слова, а затем оперирует как высшим знаком (смыслом)» [4, с. 12]. Это происходит в ближайший и последующий периоды развития обучающегося (интеллектуального, эмоционального, возрастного и индивидуального) [1; 16].

В работе над иноязычным словом мы исходим из актуального уровня развития ребенка, то есть из того, какие действия с лексической единицей он может выполнять сознательно. Это свидетельствует об уровне его обученности, который психологи называют «уровнем актуального развития» [1; 5].

На уроках иностранного языка и во внеклассной работе ребенок много работает с текстами для чтения; учится самостоятельно извлекать из них новые лексические единицы; выполняет некоторые интеллектуальные и учебные читательские действия, действия по осмыслению воспринятого содержания – самостоятельно и осознанно. Если в работе со словом возникают какие-то трудности, обучающийся обращается за консультацией к преподавателю и получает инструкции, а далее выполняет необходимые действия

самостоятельно и успешно. Это свидетельствует об интеллектуальном потенциале обучающегося, об уровне его обученности и о качестве сформированности и функционирования его когнитивных способностей [5] и подтверждает, что вектор развития в «ближайшей зоне» выбран правильно.

Как видим, знания об употреблении лексических единиц приобретаются в действии, т.е. практическим путем – за счет выполнения определенных языковых и речевых процедур, базирующихся на универсальных учебных умениях. Лексические процедуры появляются как результат выполнения целого комплекса познавательных действий.

Лексические знания выступают далее в функции ориентировочной основы по осуществлению новых действий с языковым и речевым материалом в условиях новой коммуникативной ситуации по решению лингвистических или культурологических проблем. Здесь осуществляется управление познавательными процессами, включающимися в учебный процесс по освоению языка.

Управление познавательными действиями школьников и овладение лексическим аспектом языка осуществляется через лексические действия со словом из школьного учебника, через знания о слове (о значении (семантике) слов, их принадлежности к разным организационным структурам, о форме слова, функциях слов в структуре речевого образца и речи).

Познавательные УУД могут быть учебными, логическими, действиями по постановке и решению разных познавательных задач. Учебные универсальные действия связаны с: 1) самостоятельной постановкой познавательной задачи; 2) постановкой и формулированием проблем, самостоятельным созданием алгоритмов деятельности в решении познавательных задач; 3) поиском необходимой информации для ее достижения; применением приемов и способов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств [6; 7]; 4) структурированием дополнительно приобретенных знаний; 5) осознанным и произвольным построением речевого высказывания в устной и письменной форме; 6) выбором действенных способов решения познавательных задач; 7) рефлексией приемов, способов и условий выполнения действий с иноязычным материалом; 8) контролем и оценкой процесса и результатов деятельности, связанной с самостоятельной работой над лексикой; 9) смысловым чтением; пониманием и адекватной оценкой языковых знаков как художественных средств выражения смысла текста.

Действия, указанные выше, обеспечивают реализацию принципа сознательности не только в усвоении обязательного лексического минимума, но и в работе по расширению индивидуального словарного запаса. Элемент сознательности в структуре лексических операций и действий играет существенную роль в усвоении слова. Присутствие сознательных действий в усвоении новых слов формирует обобщенные признаки, важные для запоминания лексических единиц. Признаки слова, сознательно усвоенные, хранятся в организованном виде в вербальной памяти школьника. По данным же признакам новые слова актуализируются в недрах вербальной памяти обучаемого, переводятся в оперативную память, сознательно включаются в процесс порождения высказывания (дискурс) или в процесс понимания содержания текстов для аудирования и чтения. Смысл в реализации коммуникативного намерения говорящего и пишущего, восприятие смысла прослушанных или прочитанных текстов обеспечивается в первую очередь за счет сознательного владения лексическим материалом, выполнением сознательных действий с лексической

единицей как носителем определенных знаний (лингвистических, культурологических и исторических).

Особую группу учебных универсальных действий составляют **знаково-символические** в виде: а) моделирования; б) преобразования модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Знаково-символическая функция изучаемого языка и знаково-символические действия, связанные с усвоением лексики, способствуют качественному овладению ею. Такой вид действий способствует «развитию умений кодировать и декодировать полученную лексическую информацию, созданию когнитивных образов слов и когнитивных схем их запоминания» [10, с. 12].

Работа со знаково-символическими средствами и выполняемые при этом действия ведут к овладению языком как когнитивной деятельностью, а затем – и креативной. Действия по кодированию, замещению, отбору лексических единиц для формирования лексических навыков (продуктивных и рецептивных) речевой деятельности являются важными условиями качественного овладения и функционирования иноязычной лексики. Знаково-символические средства, прочно отработанные операции и действия с иноязычным словом составляют основу формирования лексических навыков и механизмов их функционирования.

Логические универсальные действия важны для: 1) анализа внешней и внутренней форм слова (когнитивный образ слова); 2) сравнения значений слов в двух языках; 3) классификации лексических единиц по указанным признакам; 4) подведения ряда слов под общее понятие; 5) выведения нового значения слова (как следствие сознательной работы с семантизирующим контекстом, где слово употреблено); 6) установления генетических связей между лексическими единицами, образованными от ключевого слова; 7) построения логической цепи рассуждений о выводе нового значения у слова; 8) приведения лингвистических доказательств об актуальности значения того или иного слова; 9) выдвижения лексикологических гипотез и их обоснования на основе имеющихся знаний.

Обозначенные действия включаются и совершенствуются на разных этапах работы с иноязычным словом: 1) на этапе ее семантизации; 2) на этапе формирования лексических навыков; 3) на этапе применения лексического материала в разных видах речевой деятельности; 4) на этапе контроля уровня сформированности лексических навыков и качества их функционирования; 5) на этапе выполнения рефлексивных действий по работе над очередной дозой лексического материала. Учитель иностранного языка специально нацеливает детей на выполнение таких действий [11; 12; 13].

На этапе применения лексического материала происходит формулирование речемыслительных задач. Выполняется ряд действий, связанных с постановкой и решением таких задач на изучаемом языке. Происходит припоминание имеющихся лексических и грамматических средств языка; выбираются способы решения задач; сознательно используются приемы и способы творческого и поискового характера для их решения [17].

Анализ, синтез, сравнение, классификация как логические универсальные действия позволяют создавать когнитивный (полимодальный) образ иноязычного слова. Действия, указанные выше, определяют когнитивную значимость

слова как языкового знака с его внутренней и внешней структурой. Для создания внешнего когнитивного образа иноязычного слова используется, по мнению Г.А. Кручининой, широкий набор знаково-символических средств в виде: а) наглядности (картинки, схемы, таблицы); б) звуковой «наглядности» (рифмовки, стихи, песни, микродиалоги, тексты); в) графических изображений внешней и внутренней структуры слова [10, с. 15]. Интеллектуальные действия, связанные с анализом, синтезом, обобщением, дифференциацией, абстрагированием, с выводом умозаключений, действия по созданию категорий определяют меру информационной насыщенности внутренней структуры иноязычного слова, почерпнутого из текста для чтения. Информационная насыщенность складывается из наличия у слова широких парадигматических и синтагматических связей; тематических и предметных связей; разных видов значений в структуре слова; наличия сем, связанных с культурой страны изучаемого языка, и других компонентов.

Учебные познавательные действия, приведенные выше, оказывают школьникам серьезную помощь в их самостоятельной работе по расширению словарного запаса. Учебная деятельность, выполняемая на основе таких умений, всегда осуществляется сознательно. Преподаватель с самого начала мотивирует детей к такой деятельности. Н.Ф. Коряковцева обращает внимание школьных учителей иностранного языка на то, чтобы дети самостоятельно находили ответы на вопросы, возникающие в их учебной деятельности [9, с. 56].

Интегрирование универсальных учебных действий в учебный процесс по накоплению иноязычной лексики происходит на основе принципов реализации «зоны ближайшего развития» ребенка. А они учитывают: а) насколько обучающийся активен в учебном процессе, в самостоятельной учебной деятельности; б) насколько учитываются возрастные, индивидуальные и познавательные особенности школьника; в) какова мера самостоятельности ребенка (полностью самостоятелен или сотрудничает с учителем в целях преодоления возникающих затруднений); г) какова роль средств наглядности в усвоении значений слов или в преодолении лингвистических трудностей; д) какова роль содержания используемого текстового материала (доступен ли он для самостоятельного понимания, увлекательность учебного материала, учет жизненного опыта ребенка и др.) [1].

Самостоятельное пополнение словарного запаса на основе домашнего (самостоятельного) чтения технологически реализуется в методических приемах (действиях) в определенной и строгой последовательности. Ниже приведем такую последовательность.

1. Организационно-мотивирующий этап.

- 1.1. Постановка обучающимся целей по организации самостоятельной работы по чтению и обогащению своего лексического запаса.
- 1.2. Составление личного образовательного маршрута по работе с текстами для чтения (книгами).
- 1.3. Ознакомление с общим содержанием книги (текстов) для чтения и определение еженедельного объема чтения.

2. Когнитивно-смысловой этап.

- 2.1. Самостоятельное чтение текстов (указывается объем материала, сроки чтения и самостоятельной работы по усвоению новых лексических единиц).
- 2.2. Контроль понимания содержания текстов по перечню вопросов.
- 2.3. Выделение в прочитанном незнакомого лексического материала.
- 2.4. Сбор и фиксация первичной информации о новых лексических единицах (составление паспорта слова).

- 2.5. Повторное чтение текста (текстов) с целью детального понимания содержания и представленных в нем новых лексических единиц.
- 2.6. Контроль содержания текста (текстов) на уровне установления причинно-следственных связей.
3. *Этап тренировки и применения.*
 - 3.1. Обработка извлеченной информации о новых словах, продолжение работы с паспортом нового слова.
 - 3.2. Работа с иноязычным словарем: установление объема значений нового слова, выбор значения для данного контекста и его фиксация в паспорте слова.
 - 3.3. Фиксация в паспорте слова других его лингвистических особенностей (произношение, грамматический род, образование множественного числа, правописание).
 - 3.4. Составление разных типов словосочетаний с новым словом на основе прочитанного текста. Фиксация словосочетаний в паспорте.
 - 3.5. Фиксация смыслового содержания текста; определение роли новых слов для выражения такого вида информации.
 - 3.6. Организация тренировки по использованию новых лексических единиц из прочитанного текста в разных упражнениях.
 - 3.7. Пересказ содержания прочитанного текста с обязательным употреблением новых слов.
 - 3.8. Выявление в структуре значения слова лингвокультуроведческой и социокультурной информации. Ее фиксация в паспорте слова.
4. *Рефлексивный этап.*
 - 4.1. Контроль и самооценка качества проведенной самостоятельной работы по владению новыми словами из прочитанного(-ых) текста(-ов) обучающимися.
 - 4.2. Работа с паспортом иноязычного слова.
 - 4.3. Подведение итогов работы на уроке.

В рамках данной технологии особое значение придается ведению паспорта нового слова. Это один из приемов выполнения рефлексивных действий [7]. Такой лингвометодический инструмент позволяет создавать в определенной степени когнитивную схему для осознанного усвоения языкового материала, для его применения в речевой деятельности. В итоге все это способствует осознанию и закреплению лексического материала, усвоенного школьником самостоятельно [16].

Технология самостоятельной работы над лексикой на базе текстов для домашнего (самостоятельного) чтения позволяет обучающимся: 1) развиваться как языковой личности; 2) расширять индивидуальный словарный запас; 3) сознательно использовать универсальные учебные действия в учебной деятельности на уроках иностранного языка; 4) рационально использовать достигнутые успехи в учебной деятельности по другим предметам; 5) сознательно овладевать языковыми средствами языка – именно они являются инструментом всей речевой деятельности на изучаемом языке.

Расширение словарного запаса за счет обильного чтения как учебная технология перерастает в другую, более востребованную – технологию автономного изучения неродного языка. Обучающиеся постоянно опираются на ранее приобретенные универсальные действия. С их помощью они решают широкий круг учебных задач, связанных с: а) формулированием обсуждаемой проблемы; б) выбором способов решения заданий творческого и поискового характера; в) привлечением индивидуально усвоенного лексического материала.

Усвоенный лексический материал в рамках обозначенной технологии позволяет пользоваться им как: 1) инструментом познания (сведения о лексическом составе изучаемого языка, знания о лингвострановедческой лексике); 2) инструментом овладения языковой и культурной картинами мира; 3) инструментом вхождения в мир глобальной экономики и культуры; 4) инструментом подготовки к будущей профессиональной деятельности в высшем учебном заведении [2; 3].

Новое иноязычное слово, почерпнутое из текста, приобретает особую номинацию [20]. Слово как номинация имплицитно содержит в себе разные виды лингвистической информации. Иноязычное слово воспроизводится в новой речевой ситуации не абстрактно-схематически, а основывается на ранее существовавших связях в прочитанном тексте. Логическая схема в виде назывных предложений позволяет быстро восстановить содержание текста, передать его своими словами. Это уже является своеобразной технологией обучения подготовленной монологической речи (путь сверху). При использовании самостоятельно выученных слов при реконструкции содержания прочитанных текстов все значения употребляемых слов (знакомых и почерпнутых из текстов для домашнего или самостоятельного чтения) проявляются, конкретизируются, постепенно «обрастают» новыми лексическими и грамматическими связями. Данный факт свидетельствует о: 1) присвоении учениками новых слов, всех их особенностей в форме и значении; 2) включении ранее выученных слов и новых, приобретенных через обильное чтение, в структуру «внутреннего лексикона» школьника [19].

Работа над иноязычным текстом может соединять (интегрировать) в себе, кроме того, две самостоятельных технологии: а) по пополнению и расширению словарного запаса обучающихся через чтение и б) по обучению подготовленной монологической речи (путь сверху). Возможно подключение к этой работе и других технологий [17; 18].

Пополнение словарного запаса на базе чтения не является конечным результатом. Дальше ставятся задачи по использованию выученных лексических единиц в речи. Особое место отводится коммуникативным умениям. В перечень таких умений включаются как действия универсального порядка, так и действия, связанные с формированием и формулированием собственных мыслей средствами изучаемого языка, то есть формируются иноязычные коммуникативные умения.

Коммуникативные УУД обеспечивают: 1) социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или социально значимой деятельности; 2) умение слушать и вступать в диалог; 3) умение участвовать в коллективном обсуждении решаемых задач; 4) способность интегрироваться в группу сверстников по общению, строить с ними продуктивное взаимодействие и сотрудничество. Такие умения обеспечивают выполнение коммуникативных действий, связанных с: а) планированием учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (определение целей, функций участников, способов взаимодействия); б) постановкой разных решаемых задач (сотрудничество в поиске и сборе информации, обсуждении информации, ее применении на уроках языка); в) разрешением конфликтов (выявление, определение возникающих проблем, связанных с нехваткой языковых и речевых средств; разрешение речевых и культурных конфликтов); г) влиянием на поведение речевого партнера (контроль, коррекция, оценка речевых и поведенческих действий партнера); д) умением полно и точно выражать мысли в соответствии

с задачами и условиями коммуникации, используя монологические и диалогические формы взаимодействия.

Коммуникативные действия, навыки и умения по их реализации в речевом общении на языке обеспечиваются, естественно, с помощью лексико-грамматического материала. Значимую роль играют здесь и коммуникативные универсальные учебные действия. Они были сформированы ранее на других уроках. В нашей ситуации они проходят как бы «второй круг» своего развития и совершенствования, функционируя на иноязычном материале. Иноязычная речевая практика – это время формирования коммуникативных действий с новыми качествами, новыми особенностями и особым коммуникативным потенциалом. Для учителя иностранного языка важно создать условия для рационального соединения коммуникативных УУД и собственно коммуникативных умений на иностранном языке.

Единство универсальных учебных действий, языковых и речевых действий по оперированию иноязычным материалом, как мы видим, является мощным механизмом и инструментом в формировании коммуникативной компетентности обучающихся в целом. Параллельно развиваются и совершенствуются все стороны иноязычной речи (фонетика, грамматика, лексика). В таких условиях изучаемый язык становится реальным средством межкультурного общения и взаимодействия.

В заключение подведем итог: любая технология по усвоению лексического материала, в том числе самостоятельное пополнение словаря через чтение, направлена на: а) качественное усвоение учебного материала в виде лексических единиц; б) формирование навыков и умений пользоваться таким материалом в речи практически.

Другие существующие лексические технологии тоже являются надежным средством овладения лексическим аспектом изучаемого языка [18]. Здесь формируются, развиваются не только лексические навыки и умения – одновременно происходит становление лексической компетенции в составе лингвистической. Данная компетенция развивается и совершенствуется в тесной связи с другими, важными для овладения неродным языком в целом. Лексический компонент в обязательном порядке представлен в структуре любого вида компетенции, функционирует там полноценно и успешно. Он обеспечивает: 1) содержательную часть устного высказывания на изучаемом языке; 2) адекватное смысловое восприятие содержания текстов на изучаемом языке разных видов, стилей и функциональной направленности при аудировании и чтении.

-
1. **Божович Е. Д.** Зона ближайшего развития и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 91–99.
 2. **Вишневецкая Н. В.** Социолингвистическая компетенция преподавателя иностранного языка как объект рассмотрения // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 29–34.
 3. **Вишневецкая Н. В.** Методика обучения будущих преподавателей вуза лексическому компоненту социолингвистической компетенции (английский язык): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2022. – 24 с.
 4. **Выготский Л. С.** Мышление и речь. – М.: АСТ, 2021. – 576 с.
 5. **Выготский Л. С.** Вопросы детской психологии. М.: Перспектива, 2018. – 224 с.
 6. **Гудкова Л. В., Прохоров Н. Н.** Использование онлайн-инструментов Quizlet and Word-Wall для формирования лексической компетенции студентов-бакалавров // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 3.



Литература

7. Жукова Т. А., Черных Я. В. Мультипотенциальность и перспективы ее развития на уроках английского языка // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2. – С. 6.
8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – 7-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
9. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
10. Кручинина Г. А. Методика формирования иноязычных лексических навыков знаково-символическими средствами на начальном этапе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2014. – 22 с.
11. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2 (16). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.01.2023).
12. Пастернак Н. А. Психология образования: учебник и практикум для вузов / Под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Юрайт, 2023. – 213 с.
13. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 160 с.
14. Чернышов С. В. Технологический подход к обучению иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 22–31.
15. Чернышов С. В. Технология развития критического мышления на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 9. – С. 41–48.
16. Чернышов С. В. Механизмы иноязычной речевой деятельности и эмоции // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 12. – С. 19–22.
17. Шамов А. Н. Лексическая сторона иноязычной речи и технологии обучения ей // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 9. – С. 2–11.
18. Шамов А. Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи. – М.: Флинта, 2016. – 230 с.
19. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучающихся // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–26.
20. Штерн А. С. Введение в психологию. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта: МПСИ, 2006. – 309 с.



**Сведения
об авторе**

Шамов Александр Николаевич, доктор пед. наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина.
E-mail: shamov1952@yandex.ru

ФАБУЛА И СЮЖЕТ В ПОЭТИКЕ Л. С. ВЫГОТСКОГО (ИДЕИ УЧЕНОГО, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ АНАЛИТИЧЕСКОМ ЧТЕНИИ)



Аннотация

В настоящей статье речь идет о развитии ученым-психологом Л. С. Выготским идей русских формалистов о выявлении структуры художественного произведения, о способах работы автора с фабульным материалом, об эстетической реакции читателя, возникающей в результате преодоления формой содержания. Идеи ученого относительно анализа прозы напрямую связаны с его культурно-исторической теорией развития психики. Для учителей и преподавателей, использующих в своей работе со студентами чтение произведений малой формы (рассказ, новелла, притча и др.) на родном или иностранном языке, анализируемые приемы композиции могут представлять интерес, так как именно композиция скрепляет отдельные элементы формы, подчиняя их общей идее.



Abstract

THE PLOT AND THE STORYLINE IN L. S. VYGOTSKY'S POETICS (APPLICATION OF THE SCHOLAR'S IDEAS IN TEACHING ANALYTICAL READING)

The article addresses the development of Russian formalists' ideas by the scientist, psychologist L. S. Vygotsky, his views on the identification of the structure of a literary work, ways of working with the plot material, the aesthetic reaction of the reader arising from the form over the content prevailing. The scientist's ideas regarding the analysis of prose are directly related to his cultural and historical theory of the development of the psyche. The analyzed methods of composition may be of interest for teachers in their work with students when reading literary works of small form (story, novella, parable, etc.) in the native and a foreign language, since it is the composition that combines the individual elements of the form, subordinating them to the general idea.



Ключевые слова

**Л. С. Выготский, формальная школа, фабула, сюжет,
композиция, диспозиция, прием**



Keywords

**L. S. Vygotsky, formal school, plot, storyline, composition,
decomposition, method**

Многосторонний талант Л.С. Выготского как ученого-психолога, в особенности идеи его культурно-исторической теории развития психики, позволили ему проявить себя литературоведом-новатором при анализе художественных произведений. Известно, что Лев Семенович Выготский часто упрекал любимых им представителей формальной школы (Б.М. Эйхенбаум, В.Б. Шкловский, Б.В. Томашевский и др.), идеями которых он увлекался, в *антипсихологизме*. Формалисты избегали разговоров об эмоциях. А он, как психолог, полагал,

что всякая эмоция в художественном произведении очень важна и может выражаться двояко: *внешним образом, в действии*, или *внутренним — в фантазии*. Он видел героя художественного произведения как противоречивую фигуру (Отелло не ревнив, но доверчив; Татьяна почему-то отказывает Онегину; Гамлет слишком долго медлит, не сразу начинает мстить). Трагические герои, по Выготскому, борются против абсолютных, кажется, непоколебимых законов: герой драмы — против законов социальных, герой новеллы или фарса — против физиологических.

Весьма распространенный жанр рассказа обычно поэтизирует случай, сводит жизненный материал в фокус одного события. Для него существенно искусство сюжета и композиции. Нередко рассказ бывает построен на резких антитезах и метаморфозах, на внезапном превращении одной ситуации в другую — прямо ей противоположную.

Б.М. Эйхенбаум в статье «Как сделана "Шинель" Гоголя» [6, с. 409] пишет о том, что для него в произведении важен *личный тон* автора. Если рассказ или новелла примитивны и в них не чувствуется личность автора, значит, в них нет *сказа*. А сказ для него — это реальность индивидуально-художественных построений, бытующих в «общественной практике речевых взаимодействий» и «стилистического отбора». При сплетении разных *мотивов (простейших составных частей сюжета)* центр тяжести от сюжета, особенно очень краткого, переносится на *манеру сказа*, на *мелочи*, которыми изобилует изложение. Как известно, Н.В. Гоголь наполнил свою повесть о чиновнике Башмачкине Акакии Акакиевиче каламбурами и анекдотами, и его сказ из категории только повествовательной перешел в жанр мимико-декламационный, как бы специально сделанный для читающих вслух: «Получился гротеск, в котором мимика смеха сменяется мимикой скорби — и то, и другое имеет вид игры, с условным чередованием жестов и интонаций» [6, с. 417].

Важным понятием методологии формалистов был *прием композиции — способ комбинирования словесного материала*, помогающий изучать искусство построения произведения и определять его жанр. Композиция скрепляет отдельные элементы формы, подчиняя их общей идее. Она обладает самостоятельной содержательностью, ее средства и приемы преобразуют и углубляют смысл изображаемого.

Важнейший аспект *композиции*, или *структуры повествования*, — это введение изображаемого в текст. Ведь композиция всячески способствует постоянному развертыванию художественного содержания. Искерпанность смысла до завершения текста или, напротив, его недостаточная проясненность в финале становятся недостатками. В произведениях малой формы — новеллах, притчах, баснях, анекдотах, лирических стихотворениях — финал часто бывает внезапным, резко трансформирующим, иной раз даже переворачивающим значение сказанного.

В современной литературе мы часто отмечаем *десюжетизацию* произведений, а для литературы предыдущих веков сюжет был очень важен, так же, как *событийность и последовательность его развертывания* в художественном тексте. Сюжет не надо путать с фабулой! *Фабула* для рассказа или новеллы, по мнению Л.С. Выготского, — это то же, что слова для стихотворения, гамма для музыки, краски для живописца, *линии для графика* и т.п. Иначе говоря, сюжет так относится к фабуле рассказа так же, как стих — к составляющим его звукам. Новелла — это чистый вид художественного произведения, главным предметом которого является формальная обработка фабулы [1, с. 188].

Изучая художественные произведения (новеллу, в частности), Л.С. Выготский производит их *графическую запись*. Материал в естественных свойствах его развертывания может быть условно записан как прямая линия. Искусственное расположение событий превратится в художественный сюжет, отступая от которого *не* в хронологической последовательности, можно будет обозначить авторские шаги *кривой* линией, описанной вокруг обозначенной прямой, и тогда она будет «*кривой художественной формы*». Далее уже можно толковать о смысле, о том, для чего художник предлагает данное расположение материала. Поэтому анализ хорошего рассказа, с точки зрения Л.С. Выготского, интересно начать с «мелодической кривой» [1, с. 192], с сопоставления положенных в основу рассказа событий (всего того, что послужило поводом для рассказа) с той формой, которую они обретают.

В известной статье «*Легкое дыхание*», представляющей собой анализ композиции одноименной новеллы И.А. Бунина, Л.С. Выготский обращает внимание на *расположение материала*, которое, с его точки зрения, следует считать *формой произведения*. Всякий хороший рассказ имеет свою особую структуру, отличающуюся от первичного материала, лежащего в его основе. Так ученый видит в новелле И.А. Бунина «Легкое дыхание» двух героинь: гимназистку Олю Мещерскую и классную даму, у которой в отношении ее молодой подопечной возникает странное чувство восхищения. После смерти гимназистки Оли взрослая женщина будет ходить к ней на могилу, постепенно понимая, что свое истинное, реальное в жизни она заменяла какими-то выдумками и измышлениями.

У Выготского возникает закономерный вопрос: почему Бунин не рассказывал нам о прозрачной, как воздух, первой любви, чистой и незатемненной? Почему он выбрал самое ужасное, грубое, тяжелое и мутное именно тогда, когда захотел развить тему о «легком дыхании»? Дело в том, считает ученый, что в художественном произведении всегда есть противоречие между формой и материалом. Мастерство автора, с точки зрения Выготского, как раз и заключается в том, как писатель обращается с материалом. Писателю любопытно, что он делает для того, чтобы читатель по прочтении рассказа ощутил если не «легкое дыхание», то хотя бы «болезненную легкость»: «*Всю житейскую мусть надо заставить звенеть и звенеть, как холодный весенний вечер*», — пишет он. Можно сказать, ученый-исследователь выводит и иллюстрирует «закон об уничтожении формой содержания». Резюмируя, психолог полагает: все, что произошло, что составляло жизнь, любовь, убийство и смерть Оли Мещерской, — в сущности, одно событие. Он сравнивает подход к словесному выражению с музыкальным: мелодия заканчивается на доминанте.

Думается, что большие писатели именно так и работают. Для сравнения вспомним новеллу А.П. Чехова «Анна на шее» (и балет В.А. Гаврилина «Анюта» как отдельное произведение, в котором также замечаешь «легкое дыхание»). Соображения ученого можно приложить и к рассказам других авторов: например, «Калина красная» В.М. Шукшина, и ко многим другим произведениям русской и мировой литературы.

Попробуем по Л.С. Выготскому прокомментировать один из рассказов французского автора Ги де Мопассана (1850–1893 гг.) — «Плетельщица стульев». Он входит в сборник «Рассказы вальдшнепа» (1884 г.). Хорошо знающий Нормандию Мопассан часто бывал там, особенно в сезон охоты. Рамкой для его рассказов об охоте, среди которых и рассматриваемый нами рассказ, послужили обеды в день св. Губерта — «те долгие нормандские обеды, когда

охотники просиживают по три часа за столом, рассказывая всевозможные истории. Каждый из приглашенных вспоминает различные случившиеся с ним приключения и происшествия, представляющие собой кровавые, иногда неправдоподобные подвиги, внезапные и ужасные драмы, при воспоминании о которых дамы должны вскрикивать» [4, с. 412].

«Плетельщица стульев» — как раз такая история, одновременно серьезная и сентиментальная, слегка устрашающая если не мужчин, то женщин. В экспозиции рассказа мы видим общество, где каждый хочет блеснуть историей, привлекающей внимание. И если в начале обеда разговоры, вероятно, еще шли об охоте, то к концу его, к моменту начала рассказа о плетельщице стульев, разгоряченные вином и сытной пищей мужчины хотят поговорить «о странных любви». Один из приглашенных на обед — местный врач — поведал довольно любопытную для всех историю: по его мнению, единственный пример, во всяком случае, на его памяти, *настоящей любви*.

Постараемся в соответствии с мыслями Л.С. Выготского выделить лежащее в основе рассказа происшествие. Оно, по-видимому, сведется к следующему: очень простая провинциальная женщина — босычка, плетельщица стульев — полюбила сына аптекаря, тоже ставшего аптекарем, горячей платонической (?) любовью, которую он не принимал, но и не отвергал. Накопленные за всю жизнь сбережения она оставила своему кумиру. Вот и все содержание рассказа — истории, вполне возможной и в реальной жизни, хотя и исключительной с точки зрения обывателя.

Попробуем теперь обозначить события, нашедшие место в этом рассказе, в том хронологическом порядке, в котором они протекали, — то есть, по Л.С. Выготскому, «выявим диспозицию». Одни события связаны с *героиней*, плетельщицей стульев (у нее в рассказе нет имени), другие взяты из жизни иного персонажа — аптекаря по имени Шуке [5, с. 120].

Схема диспозиции:

I. Плетельщица стульев

- A. Детство.
- B. Эпизод с маленьким Шуке на кладбище.
- C. Смерть родителей и женитьба Шуке.
- D. Эпизод с попыткой самоубийства.
- E. Беседа с врачом в предсмертный час плетельщицы стульев.

II. Аптекарь Шуке

- A. Эпизод на кладбище.
- B. Встречи на задворках школы.
- C. Женитьба Шуке.
- D. Первая помощь утопленнице.
- E. Беседа с врачом, исполнившим последнюю волю покойницы в присутствии жены, о завещанной утопленницей сумме денег.
- F. Вторая беседа Шуке с врачом по поводу повозки, старой клячи и двух собак.

Проанализировав расположение эпизодов и обозначив их буквами латинского алфавита, получим то, что Л.С. Выготский называет диспозицией, то есть естественной последовательностью событий. Их также можно обозначить графически — прямой линией [1, с. 191]. Если мы проследим, в каком порядке происходили события, то получим композицию рассказа (по Л.С. Выготскому). В хронологической последовательности она выглядят иначе, чем при простом

изложении. Если мы попытаемся схематически изобразить то, что автор проделал с этим материалом, «придав ему художественную форму», то получатся **две параллельные прямые со смещением**: встречи плетельщицы стульев с Шуке начинаются с В (I), а Шуке с плетельщицей – с А (II). Функция этого небольшого смещения заключается в том, что, будучи параллельными во времени, судьбы героев ни «социально», ни «физиологически» не объединяются: плетельщица стульев не становится любовницей опрятного чистюли-аптекаря, он лишь позволяет ей во вполне буржуазном духе просто обнимать себя за деньги. Жена аптекаря называет плетельщицу стульев грязной босячкой, но, отбросив ревность и гордость, не гнушается денег, оставленных бедной женщиной ее мужу после смерти. Если бы сумма была маленькой, она продолжала бы изображать святую невинность и оскорбленную даму. Но все дело в том, что это были «хорошие деньги».

Плетельщица стульев еще в молодости поняла, что если заплатить больше – значительно больше, чем в каком-либо случае стоило ожидать, то можно рассчитывать на большую снисходительность – даже ей, девчонке с улицы, которую заведомо можно считать испорченной. У мальчика на кладбище украли один су, и плетельщица стульев подарила ему семь. За это он позволил ей себя приласкать и потом не отказывался от ее поцелуев за хорошее вознаграждение.

«Параллельные прямые со смещением» – таково графическое изображение рассказа врача. Л.С. Выготский в традициях формальной школы назвал бы их статической фигурой рассказа или его анатомией. Смещение [1, с. 189–192] – это существенный момент. В, С, D, E (I) вступают в прямое соотношение с А, В, С, D (II), и при этом мы отмечаем, что $B > A$, $C > B$, $D > C$, $E > D$, и дело не только в материальной подоплеке ситуации, но и в моральном превосходстве дурочки с улицы.

В короткой новелле «Плетельщица стульев» мы видим героиню, реально умеющую любить (таково мнение врача). Он, по авторскому замыслу, выступает в роли третьей стороны, рассказывая эту историю охотникам за столом. Мы узнаем лишь некоторые подробности из жизни героини, которая кажется нам нелепой. Эта жизнь могла бы сложиться иначе в других обстоятельствах (нам это подсказывает воображение), однако состоялась таким образом. Плетельщица стульев предпочла провести свою жизнь, мысленно уходя в виртуальную реальность, где была рядом с избранником своего сердца.

Повторим, что для Л.С. Выготского анализ художественного произведения начинается с разделения фабулы и сюжета, и только потом *на уровне психологических реакций и поведения героев можно показать их взаимодействие*. Такой подход ученого обусловлен его теорией *культурно-исторической психологии*. До Выготского считалось, что два структурных элемента – фабула и сюжет – гармонично кооперируются: форма помогает содержанию проявить себя, содержание воплощается в адекватной ему форме. Позиция же Л.С. Выготского на этом этапе анализа противоположна: отношения между формой и содержанием – это не содействие, а *борьба*. И выигрывает то произведение, в котором *форма одерживает верх*. Именно в этом случае происходит некий энергетический «выплеск», называемый эстетической реакцией. Эстетическая реакция – «художественный продукт», возникающий из преодоления формой содержания.

Идеи ученого относительно анализа прозы напрямую связаны с его изложением *культурно-исторической теории развития психики*, согласно которой необходимо различать *низшие* и *высшие* психологические функции.

Существуют два плана поведения человека (или его отражения – героя произведения): натуральный, природный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный, общественно-исторический (результат исторического развития общества). Обычно они сливаются в развитии психики, что заметно при аналитическом чтении художественных текстов. Таково мнение Л.С. Выготского – ученого-психолога, а также тонко чувствующего литературоведа.

Заслуга Л.С. Выготского заключается в том, что он разъяснил целый ряд моментов перехода фабульного материала из компетенции рассказчика в компетенцию автора и охарактеризовал процесс возбуждения системы ожидания и нарушения его на уровне сюжетного движения. Занимаясь вопросами теоретического мышления как психолог, Л.С. Выготский на первый план выдвигает разработку проблем поэтического языка. Организующим началом эмоционального материала человеческого опыта он считает интеллект, внешнюю речь, знаковую систему. Если формалисты дают просто целостное описание имманентно взятого произведения на уровне синтактики, то Выготский дополняет структурное описание семантическим его уровнем, открывая пути для разрешения проблем прагматического ряда.



Литература

1. **Выготский Л. С.** Психология искусства. – Ростов н/Д, Феникс, 1998. – 480 с.
2. **Добин Е. С.** Виктор Шкловский-аналитик сюжета в кн. «Сюжет и действительность: искусство детали» Л., «Советский писатель» (Ленинградское отделение), 1981. – 432 с.
3. **Жолковский А. К., Щеглов Ю. К.** Работы по поэтике выразительности: инварианты-тема-приемы-текст / Предисл. М. Л. Гаспарова. – М., «Прогресс», 1996. – 344 с.
4. **Мопассан Ги де.** Полное собрание сочинений в 12 тт. – М.: Правда, 1958. – Т. 2. – 500 с.
5. **Тимашева О. В.** Семинарий по общей и французской филологии. Аналитическое чтение и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – Москва, 2004. – 348 с.
6. **Эйхенбаум Б. М.** Как сделана «Шинель» Гоголя. Поэтика // Труды русских и советских поэтических школ / сост. Д. Кирай, А. Ковач. – Будапешт, 1982. – 800 с.



Сведения об авторе

Тимашева Оксана Владимировна, доктор филол. наук, профессор кафедры романских языков им. В. Г. Гака Института иностранных языков МПГУ.
E-mail: timacheva@list.ru

ЗНАЧИМОСТЬ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

Статья посвящена вкладу выдающегося отечественного психолога Л. С. Выготского в развитие методики обучения иноязычному письму в условиях начального иноязычного образования. Автор обращается к таким работам Л. С. Выготского, как «Педагогическая психология», «Психология развития человека», «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», «Предыстория развития письменной речи» и другие. В статье подчеркивается, что результаты исследований Л. С. Выготского имеют важное значение при проектировании методики формирования у младших школьников техники письма, в том числе и китайского иероглифического письма.



Abstract

THE SIGNIFICANCE OF L.S. VYGOTSKY'S IDEAS FOR PRIMARY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article is devoted to the contribution of the outstanding Russian psychologist L.S. Vygotsky to the development of methods of teaching foreign language writing in the conditions of primary foreign language education. The author refers to such works of L.S. Vygotsky as 'Pedagogical psychology', 'Psychology of human development', 'The game and its role in the mental development of the child', 'The background of the development of written speech', and others. The article emphasizes that the results of the research of L.S. Vygotsky's letters are important in the design of methods for the formation of writing techniques in younger schoolchildren, including Chinese hieroglyphic writing.



Ключевые слова

Л.С. Выготский, начальное иноязычное образование, письменная речь, техника письма, младшие школьники



Keywords

L.S. Vygotsky, primary foreign language education, writing, writing technique, younger schoolchildren

Начальная школа является важной ступенью в становлении личности младшего школьника, формировании его ценностей и качеств, в развитии способностей, необходимых для продуктивной учебной деятельности. Цели начальной школы согласуются с целями начального иноязычного образования, приоритетами которого являются речевое, коммуникативное, когнитивное развитие младших школьников в процессе овладения иностранным языком [9]. Согласно теории З.Н. Никитенко, особую роль в развитии когнитивных способностей учащихся играет овладение ими письменной речью и письмом. Между тем технология обучения иноязычной письменной речи в начальной школе, а также технология формирования техники чтения являются наименее разработанными в методической науке.

Е.И. Пассов еще в 70-х годах прошлого века отметил, что «письмо — это Золушка методики» [12, с. 102], и это замечание действительно и для нашего времени. Особенно актуальной является проблема формирования у второклассников техники письма на иностранном языке, то есть приобретение ими графических, каллиграфических и орфографических навыков. Теоретическим основанием для разработки технологии формирования навыков иноязычного письма могут явиться идеи Л.С. Выготского. Его положение о взаимосвязи когнитивного развития и обучения приобретает особую значимость в рассматриваемом контексте.

Приведем некоторые биографические данные этого выдающегося отечественного психолога. Лев Семенович Выготский родился 17 ноября 1896 года в городе Орше в семье банковского служащего. В 1914 году он поступил на медицинский факультет Московского университета, но позднее перешел на юридический и одновременно учился на историко-филологическом факультете в Народном университете имени А.Л. Шанявского. После завершения учебы активно участвовал в создании нового типа школы в Гомеле. В 1924 году стал делегатом Всероссийского съезда по психоневрологии, где представил свой доклад о рефлексологических методиках. Спустя два года начал работать под руководством Н.К. Корнилова и совместно с ним создал экспериментальный дефектологический институт, который впоследствии стал Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования. В 1926 году Л.С. Выготский опубликовал книгу «Педагогическая психология», в которой подчеркнул важность индивидуальности ребенка. Разработал и обосновал культурно-историческую теорию развития человека, одно из положений которой объясняет трактовку знаков и символов как средств развития психики [2].

Именно Л.С. Выготский предпринял первые попытки психологического исследования письма и показал, что письменная речь имеет существенные отличия от устной и внутренней. Он также доказал, что письменная речь является более осознанной и произвольной деятельностью, поскольку при ее использовании отсутствует непосредственный собеседник. Письмо позволяет более полно развить содержание сообщения, а также порождается другими мотивами, нежели устная речь.

Л.С. Выготский использовал термин «речь с двойной абстракцией», чтобы подчеркнуть сложность письменной речи по сравнению с устной, аналогично тому, как алгебра более абстрактна и сложна, чем арифметика. Этот подход Выготского подчеркивал важность письменной речи как специфической формы человеческой коммуникации и психологической деятельности [6, с. 267].

В работах Л.С. Выготского поднимаются проблемы обучения письму и развития письменной речи у детей. Ученый выдвигает идею о том, что овладение письменной речью должно рассматриваться как продукт длительного развития высших психических функций ребенка, а не просто как механическое усвоение навыков. Он подчеркивает, что письменная речь представляет собой сложную систему символов и знаков, требующих более глубокого понимания, чем просто механическое повторение.

Л.С. Выготский утверждает, что овладение письменной речью — это внутренний процесс, включающий понимание символической природы письма и его связи с устной речью и культурными контекстами. Он также подчеркивает, что история развития письменной речи у детей сложна и включает в себя

различные этапы и изменения; следовательно, она не может быть сведена к простому механическому обучению [3].

В своей работе «Психология развития человека» Л.С. Выготский рассуждает об одном из важных этапов в развитии письменной речи у детей: он утверждает, что ребенок, знающий буквы и способный выделять звуки в словах, еще не овладел механизмом письма полностью. Ученый поднимает вопрос о том, как ребенок переходит от знания букв и звуков к пониманию письменной речи как системы символов [7]. В данном контексте необходимо отметить важность психологической готовности ребенка к овладению навыками письма. Эта идея подтверждена исследованиями З.Н. Никитенко, в которых, во-первых, доказана значимость пропедевтического этапа в виде курса устного иноязычного общения и, во-вторых, показана нецелесообразность обучения младшего школьника технике письма в 1-м классе, когда дети учатся грамоте родного языка и когда происходит перегрузка их зрительного анализатора. Другими словами, организация процесса овладения навыками иноязычного письма должна базироваться на принципе природосообразности и учитывать психофизиологические возможности школьников [11].

Л.С. Выготский высказал продуктивную мысль о том, что настоящий переход к письменной речи происходит, когда ребенок осознает, что рисовать можно не только вещи, но и слова, и звуки. Это открытие является ключевым моментом, который приводит к буквенному письму. Это психологическое открытие означает: ребенок начинает понимать, что буквы могут представлять звуки и слова. Переход от рисования вещей к рисованию слов считается важным моментом в развитии письменной речи ребенка [3].

Эти идеи Л.С. Выготского имеют определенное отношение и к процессу формирования техники письма на китайском языке: он особенно интересен с этой точки зрения, поскольку его система письма основана на иероглифах, каждый из которых представляет собой конкретное слово или морфему. Для детей, изучающих китайский язык, процесс осознания того, что иероглифы могут быть использованы для представления звуков и слов, играет ключевую роль в формировании навыков письма. Руководствуясь идеями Л.С. Выготского, можно предположить следующее: момент, когда ребенок понимает, что иероглифы могут быть символами не только предметов, но и звуковых единиц, является важным этапом в развитии его письменной грамотности на китайском языке. Он начинает понимать, как использовать иероглифы для представления звуковых компонентов слов и их сочетаний.

Л.С. Выготский также отмечает, что различные методы обучения письму предполагают использование разных способов помочь ребенку сделать переход от устной речи к письменной. Например, некоторые методы могут использовать жесты или рисунки, чтобы объединить письменный символ с устным словом. Важно подготовить и организовать этот естественный переход, чтобы ребенок мог овладеть механизмом письменной речи.

На основе работ Выготского З.Н. Никитенко в своем докторском исследовании «Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования» в качестве такого естественного перехода предложила оригинальный курс устного иноязычного общения, обеспечивающий развитие способности детей 5–6 лет к самостоятельной иноязычной речи и создающий коммуникативное ядро, на основе которого возможно эффективное и взаимосвязанное обучение чтению и письму во 2-м классе начальной школы [10].

В данном контексте также необходимо обратиться к концепции Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития, которые являются важными для понимания процессов обучения. Зона актуального развития (ЗАР) включает в себя знания, навыки и умения младшего школьника в области родной и иноязычной речи, которыми он обладает, которые может использовать самостоятельно. В этой зоне ученик справляется без дополнительной помощи и инструкций. При обучении иноязычной речи педагог должен стремиться привлечь к овладению языком уже имеющиеся знания и навыки из этой зоны. Зона ближайшего развития (ЗБР) включает в себя знания, навыки и умения, которыми ребенок пока не может пользоваться самостоятельно, но способен освоить их при наличии помощи и инструкций педагога или сверстников [6]. Применительно к начальному иноязычному образованию зоной актуального развития для младших школьников является игровая деятельность. Игра внутренне привлекательна для ребенка, так как в этой сфере деятельности скрыт значительный источник мотивации, необходимой для развития у него самостоятельной иноязычной речевой деятельности на самом элементарном уровне.

Л. С. Выготский подчеркивал важность мотивации в деятельности и развитии человека. Мотивация, согласно его теории, играет ключевую роль в процессе формирования навыков и умений, в том числе и в письменной деятельности. В процессе овладения иноязычной речью, в частности — иноязычным письмом, естественные мотивы отсутствуют, поэтому становится необходимым создавать их специально. В соответствии с теорией игровой деятельности (Л. С. Выготский, Ф. А. Сохин, Д. Б. Эльконин) игра представляет собой единственный вид деятельности, мотивация к которой лежит в ней самой. Использование игровой деятельности и игровых речемыслительных задач (в которых есть мотив и цель речевого действия) имеет важное значение как для развития психических функций младших школьников, так и для овладения устной и письменной речью на иностранных языках. И в этом смысле игровая деятельность становится мощным источником мотивации для всех речевых и неречевых действий детей, способствуя формированию и развитию их способности к иноязычному общению [4; 10].

При моделировании пути овладения детьми иноязычной письменной речью мы также опираемся на закон интериоризации Л. С. Выготского, который был конкретизирован другим известным психологом — П. Я. Гальпериным. Согласно этому закону, чтобы дети могли успешно освоить иноязычные речевые действия и использовать их так же уверенно, как и на родном языке, необходимо, чтобы эти действия прошли процесс интериоризации (приобретения) и стали частью внутреннего мира учащегося. Закон интериоризации также имеет большое значение для понимания процессов формирования техники иноязычного письма у второклассников. Для того чтобы ребенок владел письмом, недостаточно выполнения репродуктивных упражнений — наоборот: упражнения должны быть организованы таким образом, чтобы школьник мог научиться пользоваться письмом как орудием речевой деятельности [8].

Процесс интериоризации при формировании техники иероглифического письма представляет собой переход от внешнего восприятия иероглифов к их внутреннему представлению и автоматизации.

Основываясь на законе интериоризации Л. С. Выготского, М. М. Безруких выделила три стадии формирования техники письма на родном языке: аналитическую, синтетическую и автоматизацию. С учетом исследований М. М. Безруких в теории З. Н. Никитенко выделены следующие стадии формирования

технических навыков иноязычного письма: стадии анализа, синтеза и сформированного целостного действия письма на ином языке [11]. Автор данной статьи развивает идеи этих ученых применительно к овладению техникой иероглифического китайского письма во 2-м классе начальной школы. Также важно для нас положение Л.С. Выготского о том, что формирование навыков письма и письменной речи является важным компонентом общего развития детей, способствует переводу психических процессов младших школьников на более высокий уровень функционирования – такой, как осознанность и произвольность. Л.С. Выготский утверждал, что развитие письменной речи включает в себя не только приобретение навыков письма, но также развитие когнитивных способностей, таких как мышление, память и восприятие. В контексте высказанных Л.С. Выготским идей о неразделимости воспитания и обучения письменная речь не только способствует развитию когнитивных способностей школьников, но также является мощным инструментом их нравственного развития.

Рассмотренные в статье идеи и положения Л.С. Выготского являются надежной психологической основой для разработки развивающей технологии формирования у младших школьников умений письменной речи и технических навыков письма в условиях начального иноязычного образования.



Литература

1. **Безруких М. М.** Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. – Москва: Эксмо, 2009. – 461 с.
2. Биография Л. С. Выготского. – URL: <https://citaty.su/kratkaya-biografiya-lva-vygotskogo> (дата обращения: 02.11.2023).
3. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. **Выготский Л. С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 62–74.
5. **Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
6. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология /под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1956. – 480 с.
7. **Выготский Л. С.** Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
8. **Никитенко З. Н.** Иностранный язык в начальной школе. Теория и практика. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 324 с.
9. **Никитенко З. Н.** Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе. – М.: ПРОМЕТЕЙ, 2019. – 356 с.
10. **Никитенко З. Н.** Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: дис. ... д-ра наук. – М.: МПГУ, 2015. – 427 с.
11. **Никитенко З. Н.** Формирование техники иноязычного письма в начальной школе: теория и практика // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 2. – С. 2–10.
12. **Пассов Е. И.** Беседы об уроке иностранного языка: Пособие для студентов пед. ин-тов / Е. И. Пассов, Т. И. Колова, Т. А. Волкова и др. – 2-е изд. – Ленинград: Просвещение, 1975. – 176 с.

Злобина Анна Николаевна, аспирант Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета, ассистент кафедры китайского языка Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: zlobina-908@mgpu.ru

Сведения
об авторе

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ОБОГАЩЕНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ



Аннотация

В статье обобщаются результаты компетентностного анализа учебников РКИ на предмет соответствия предложенных в них заданий задачам межкультурной коммуникативной компетенции языкового образования, а также предлагаются пути методического совершенствования с целью культуроведческого обогащения учебных материалов для обучения китайских студентов русскому языку как иностранному.



Abstract

CRUCIAL ISSUES OF CULTURAL ENRICHMENT OF EDUCATIONAL MATERIALS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article summarizes the results of a competency-based analysis of RFL textbooks regarding the compliance of the tasks proposed in them with the tasks of intercultural communicative competence of language education, and also suggests ways of methodological improvement with the aim of culturally enriching educational materials for teaching Russian as a foreign language to Chinese students.



Ключевые слова

**РКИ в китайской аудитории, социокультурный подход,
учебная литература, компетентностный анализ,
межкультурная коммуникативная парадигма**



Keywords

**Russian as a foreign language to Chinese students, cultural
studies approach, educational literature, competency-based
analysis, intercultural communication**

На современном этапе проблема создания пособий для обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является весьма актуальной, поскольку подобная литература далеко не всегда разрабатывается с достаточной ориентацией на межкультурную коммуникативную парадигму языкового образования. Однако чтобы понять, насколько то или иное пособие соответствует требованиям стандартов обучения РКИ, где русский язык выступает как инструмент международного общения, мы посчитали целесообразным провести компетентностный методический анализ учебной литературы, изданной как в Китае, так и в России и широко используемой при изучении РКИ китайскими студентами, с точки зрения наличия в них культуроведческого материала.

Компетентностный методический анализ учебной литературы по изучению РКИ для китайских студентов осуществлялся с опорой на исследования В.В. Сафоновой [16], Тинтин Чжу [24], М.А. Рудакова, Цюнь Ван [3], А.С. Петровой [11], Е.В. Победаш [12], Лю Ян [25], А.Н. Новикова [10], Ши Гу [5], Синь Ю [23] и предполагает анализ специфики формирования определенных компетенций в процессе обучения.

Под компетентностным методическим анализом понимается описание системы или комплекса учебных заданий в контексте межкультурной коммуникативной парадигмы языкового образования: «Основной целью данного анализа является определение, насколько последовательно, методически приемлемо и сбалансированно возможно с помощью системы / комплекса заданий в предлагаемом учебном издании формировать и развивать профессионально-профильную монолингвальную или билингвальную коммуникативную компетенцию в единстве всех ее компонентов с ориентацией на требования, отраженные в профессиональных образовательных программах подготовки в вузе по конкретным направлениям в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре» [16, с. 61].

Целью проведенного нами методического компетентностного анализа являлось определение баланса между заданиями, направленными на развитие лингвистической, коммуникативно-речевой и социокультурной компетенций, в существующей методической литературе по РКИ, предназначенной для обучения китайских студентов, владеющих русским языком на уровне не ниже первого сертификационного (B1). Проведенное исследование позволило выявить нехватку в представленной литературе учебных материалов, направленных на усвоение лингвокультуроведческого компонента.

В своей работе Тинтин Чжу [24] подчеркивает, что в современной литературе для китайских студентов-филологов практически отсутствуют задания на развитие социокультурной компетенции и обучение межкультурному взаимодействию с носителями русского языка, а также обращает наше внимание на неэффективность способов обучения русской разговорной речи: «Используются недостаточно эффективные приемы и способы обучения русской разговорной речи (в частности, опора на адаптированные тексты для чтения)» [24, с. 14]. Исследователь обращает внимание на то, что при традиционном обучении из-за ограниченности аудиторного времени формированию продуктивных умений в спонтанной устной речи уделяется недостаточное внимание. Преподаватели прилагают усилия преимущественно для формирования грамматических и лексических умений. Вследствие этого обучение РКИ становится текстоцентрическим [24, с. 13].

М.А. Рудаков и Цюнь Ван пришли к выводу об отсутствии лингвокультуроведческого компонента в учебных пособиях по РКИ, ориентированных на обучение китайских студентов, что не позволяет сформировать у последних необходимые знания о национальных обычаях, традициях, реалиях России [3].

Лю Ян был поставлен вопрос об особенностях лингвокультурологического подхода к изучению лексики китайскими студентами-филологами на материале изучения лексико-семантической группы наименований лиц по профессии. На основе корпуса лексических средств изучались особенности эффективного формирования лингвокультурологической компетенции студентов-филологов при последовательной реализации принципа соизучения языка и культуры. Исследование и описание наименований профессий в сопоставительном

аспекте, анализ их системных отношений и лингвокультурологического потенциала позволили создать систему заданий и упражнений, которая способствует эффективному формированию лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов, что выражается в создании поисковых упражнений [25].

В диссертационной работе А.С. Петровой «Диалог культур в обучении русскому языку китайских студентов на материале темы "Семейные обряды"» подчеркивается, что важнейшим условием эффективности внедрения в активный словарь иностранного студента сведений о русской культуре является использование материалов разных жанров из разных областей русской культуры (произведений современной и классической русской литературы, телепередач, видеофильмов) [11, с. 142]. В представленном исследовании отмечены некоторые принципиальные недочеты, которые важно учитывать при подготовке учебных материалов. Отсутствие в представленной работе системы заданий и средств для проверки их выполнения не позволяет реализовать проблемно-ориентированный компонент, который является одним из основных в культуроведческом обогащении.

А.К. Новикова [10] дает характеристику лингводидактической системы обучения китайских студентов-филологов русской фразеологии с использованием видеоматериалов. Ценность работы заключается в том, что автор обосновывает необходимость использования различных ресурсов в процессе обучения китайских студентов-филологов. Важность включения фразеологизмов в учебные материалы объясняется культурно-исторической ценностью и практической значимостью освоения коммуникативной компетенции студентами-филологами.

А.К. Новикова пишет: «Один из способов создания коммуникативной ситуации на занятии по РКИ, с успехом применяемый преподавателями, — использование видеоматериалов, в которых в комплексе выступает целый ряд факторов языкового, речевого и социального плана, наглядно представляющих языковую ситуацию в конкретных культурно-исторических условиях, показывающих носителя языка во всей полноте его коммуникативного поведения» [10]. Практическая значимость работы заключается во внедрении и апробации разрабатываемого комплекса — лингводидактической системы обучения китайских студентов-филологов. Работа указывает на важность использования современных информационных ресурсов. При разработке упражнений был учтен опыт лингвометодических традиций обучения в Китае. Как заявляет исследователь, предлагаемый подход — использование фразеологизмов и их разбор на основе видеоматериалов — способствует стимуляции речевой активности и повышает уровень коммуникативного взаимодействия.

В работе Е.В. Победаш исследуются особенности формирования социокультурной компетенции китайских обучающихся в практике обучения РКИ (на материале текстов русско-китайского диалога культур). Работа направлена на проблему актуализации компетентностного подхода в обучении при подготовке специалистов, в рамках которого особое внимание уделяется компенсаторной, языковой, речевой, социокультурной, учебно-познавательной компетенциям. Е.В. Победаш отмечает недостаточность материалов, посвященных диалогу культур, а также однообразию имеющихся. Тексты, которые включены в учебники, посвящены отдельным фактам русской культуры, однако не формируют социокультурную компетенцию системно. Е.В. Победаш пишет: «Успешное формирование социокультурной компетенции китайских

обучающихся требует дополнения учебников и учебных пособий по русскому языку материалами, отражающими русско-китайский диалог культур. Такими материалами являются вербальные тексты (тексты русской художественной литературы, тексты-переводы с китайского языка на русский) и невербальные тексты (произведения живописи, архитектуры, музыки, кинофильмы (фильмы-балеты, немое кино), театральные постановки и пантомима)» [12].

Из обзора работ, приведенного выше, можно сделать вывод, что использование фразеологизмов, видеоматериалов, историко-аутентичных текстов позволит обогатить учебные материалы и повысить качество и успешность обучения китайских студентов русскому языку.

Работа Ши Гу посвящена проблемам методического потенциала историко-культурных аутентичных текстов в обучении китайских студентов русскому языку [5]. Исследователь рассуждает об уместности использования таких материалов на практических занятиях, цель которых – повысить эффективность процесса овладения русским языком, и делает вывод, что методический потенциал историко-культурных аутентичных текстов в обучении китайских студентов русскому языку заключается в приобретении обучающимися ценностных ориентиров россиян с опорой на русскую историю и культуру, в готовности китайских студентов филологического профиля к восприятию глубины содержания оригинальных материалов на русском языке, в формировании у обучающихся профессиональной компетентности.

Для рассмотренных нами работ характерен концептуальный подход к культурным проявлениям китайской и русской нации. Синьуй У исследует лингвокультурологические и лингвометодические аспекты концепта «Семья» в русской и китайской культурах. В работе уточняется национально-культурная специфика содержания концепта «Семья» в русском языке и разработана оптимальная методика его представления китайским студентам, изучающим русский язык на продвинутом уровне. Создание специальных упражнений для работы с культурно-маркированными лексическими средствами языка, репрезентирующими концепт, подбор текстов художественного и культуроведческого характера, эксплицирующих основное содержание культуроспецифичных аспектов исследуемого концепта, упражнения, направленные на экспликацию языковой и культурной специфики, будут способствовать оптимизации обучения РКИ иностранных студентов продвинутого уровня и преодолению межязыковой и межкультурной интерференции [23], а также являются одной из основ культуроведческого обогащения учебных материалов. Важно обеспечить наличие заданий не только лингвострановедческого типа, но и коммуникативно-когнитивного, заданий на поиск информации.

В каждом из вузов, готовящих специалистов гуманитарных направлений, существует общая программа по иностранному языку, на основе которой преподаватель разрабатывает свою. Русский язык как иностранный – это целый комплекс дисциплин. Объем усваиваемого студентами материала определяется аудиторной нагрузкой: он больше, если иностранный язык является основным (или первым) языком обучения, и значительно меньше, если язык является вторым или третьим.

Поскольку основным принципом обучения студентов является принцип профессиональной направленности, выпускник университета должен овладеть следующими видами будущей профессиональной деятельности:

- контакты с коллегами-россиянами в устной и письменной форме;

- информационно-аналитическая работа с носителями информации на русском языке;
- переводческая работа в устной и письменной форме;
- осведомленность о внешней и внутренней политике России, а также о российской экономике, науке, технике и культуре.

Исследования, рассмотренные выше, затрагивают вопрос культуроведческого обогащения учебных материалов. С одной стороны, их авторам удалось обосновать актуальность данной проблематики и выявить уязвимые аспекты процесса обучения китайских студентов; с другой стороны, было обнаружено немало весьма спорных моментов: неточности в терминологии, доминирование непроблемных заданий. Результаты рассмотренных исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время при разработке заданий упор делается на формирование у обучающихся лингвистических умений. При этом на занятиях используются адаптированные, а не оригинальные аутентичные тексты, и это является одним из факторов формирования языкового барьера у китайских студентов.

Невзирая на важность полученных результатов, следует обратить внимание на тот факт, что они практически не дают полного представления о наличии методически целесообразного баланса между упражнениями на развитие компонентов лингвистической компетенции и заданиями на формирование и развитие коммуникативно-прагматической и социокультурной компетенций. Для разработки модели культуроведческого обогащения на продвинутом уровне изучения языка необходим подбор специфического лингвистического и экстралингвистического материала, направленного на усвоение и формирование у обучающихся конкретных умений, который позволит создать комплексную систему проблемных заданий. Учебное пособие по русскому языку для китайских студентов должно отражать характер русского народа, присущие ему черты, и это должно быть представлено в текстах, диалогах (иногда подобные диалоги в существующих учебниках являются псевдокоммуникативными, что не способствует мотивации студентов), а также заданиях для развития продуктивных устно-речевых умений.

Для практического обоснования недостаточности наполнения учебной литературы по РКИ заданиями такого типа нами был осуществлен комплексный методический анализ существующих учебных пособий для китайских студентов.

Табл. 1
Комплексный анализ методической литературы для обучения РКИ китайских студентов: учебники

№	Методическая литература	Лингвистический компонент	Коммуникативно-прагматический компонент	Социокультурный компонент
1	«Дорога в Россию-3» [1]	83 %	15,6 %	5 %
2	«Русский язык (Восток) – 7» [8]	86 %	13 %	5 %

В представленных учебниках центральное место занимает лингвистический компонент (более 80 % заданий), затем – коммуникативно-прагматический (до 15 % заданий); в меньшей степени представлен социокультурный компонент (5 %). Например, учебник «Дорога в Россию» [1] содержит задания на фонетическую зарядку, тренировку разговорной лексики. Элементы социокультурного компонента можно обнаружить в упражнениях на освоение лингвистического и коммуникативного компонентов (например, в уроке 1 представлен текст для чтения «Город на Волге», а в уроке 6 – текст «Москва. Красная площадь»; затем приведены вопросы для обсуждения, которые помогут закрепить знания о культуре России [1, с. 7, 199–202]). Тематика

предложенных текстов разнообразна, но не подчинена определенной единой линии. Перечислим некоторые: проблемы семьи; пьеса А.П. Чехова «Чайка»; семейные традиции – биографии В.А. Гиляровского и А.П. Чехова; система образования в России – работы В.М. Шукшина; о языке – Татьянин день в 2005 г.; фрагменты газет – о Москве, как попасть в театр без билета. Однако проблемные задания отсутствуют, и это не позволяет организовать поисковую учебную деятельность китайских студентов.

Центральное место в уроках 1–5 отводится фонетике и графике, формированию у инофонов акустико-артикуляционных умений. Задания на аудирование встречаются в них неоднократно, и это положительно сказывается на формировании речевых умений обучающихся. Тексты в учебнике адаптированы для китайской аудитории. Студентам предлагается осмыслить представляемые в них ситуации в более широком коммуникативном контексте, ответив на вопросы типа: «Где находятся эти люди?», «Где были эти люди?» и др. При этом задания остаются репродуктивными, а поисковые, среди которых могли бы быть культуроведчески ориентированные проекты, не используются.

Для анализа специфики социокультурного и культуроведческого компонента в учебной литературе был рассмотрен ряд русских учебных пособий (табл. 2).

Табл. 2
Комплексный анализ методической литературы для обучения РКИ китайских студентов: учебные пособия

№	Методическая литература	Лингвистический компонент	Коммуникативно-прагматический компонент	Социокультурный компонент
1	«Русский язык. Первые шаги. Часть 2» [2]	80 %	60 %	0 %
2	«Русская культура: диалог со временем» [9]	75 %	20 %	15 %
3	«Российские праздники: история и современность» [6]	40 %	50 %	0 %
4	«Путешествуем по России с русскими пословицами и поговорками» [14]	40 %	40 %	25 %
5	«Из истории русской культуры» [7]	60 %	80 %	20 %

Во всех представленных учебных пособиях доминируют лингвистический и коммуникативно-прагматический компоненты (до 60–80 %). Социокультурный компонент раскрыт в меньшей степени (до 20 % в среднем), а в некоторых учебных пособиях и вовсе отсутствует. Например, задания учебника «Русский язык. Первые шаги. Часть 2» [2] способствуют формированию у студентов речевых умений, связанных с решением коммуникативных задач (виды глаголов, их соотношение; падежи). Присутствуют комбинированные задания. Упражнений, направленных на развитие социокультурной компетенции, нет. Все уроки составлены по единому алгоритму и схожи между собой, не обладают ярко очерченной тематикой, которая могла бы стать частью комплекса формирования культуроведческого компонента. Например, урок 12 (тема «Вид глагола») представлен следующими заданиями: записать инфинитивы наиболее распространенных глаголов и составить с ними словосочетания; найти разницу между глаголами совершенного и несовершенного вида с помощью таблицы; получить представление об основных значениях двух видов глагола (значение процесса, повторяемости, факта); прочесть/прослушать диалог и передать его содержание по предложенной модели [2, с. 18].

В целом, в учебных пособиях нет связности тематик и обоснования выбранных тем. В учебных пособиях мало текстов, посвященных русской культуре и истории (нет ни одного текста о писателях, поэтах, художниках, архитекторах, ученых, исторических личностях и т.п.), т.е. отсутствует культуроведческая

составляющая. Так, например, в учебном пособии «Российские праздники: история и современность» [6] представлено 36 занятий. Каждая тема посвящена особенностям конкретного русского праздника. Упражнения в большей степени ориентированы на изучение лексики и словообразования. Однако проблемные задания также отсутствуют. Упражнения, приведенные в конце уроков, направлены на общее понимание прочитанного текста.

Такая же картина и с учебным пособием «Путешествуем по России с русскими пословицами и поговорками», в котором представлено 20 разделов, где раскрываются лингвистический, коммуникативно-прагматический и социокультурный компоненты. Задания направлены на осмысление текста и дополнительного коммуникативно-прагматического компонента в виде исторической справки. Авторами заявлен комплекс заданий на раскрытие лингвострановедческого компонента.

В учебном пособии «Из истории русской культуры» [7] представлено 14 разделов. Их тематическое наполнение таково: вводный раздел (что такое культура, формирование русской культуры, переломные моменты развития русской культуры в XVIII–XX вв.), праздники (зимние, весенние, летние, современные), дом и семья (города и села Древней Руси, русский дом, традиционная семья), русский стол (традиции русской кухни, культура застолья), декоративно-прикладное искусство (русские народные промыслы, традиционные занятия русских женщин), византийские традиции в древнерусском искусстве (русский православный храм, памятники древнерусского каменного зодчества, русская икона), Золотое кольцо России (Золотое кольцо России, Московский Кремль), XVIII в. в истории русской культуры (образование и наука, живопись, архитектура), культурная жизнь в России в XIX в. (литература и изобразительное искусство, русское купечество, меценаты, музыка), основные тенденции развития русской культуры в XX в., изобразительное искусство XX в., архитектура и скульптура XX в., музыкальное искусство XX в., театр и кино XX в., русские писатели XX в. – лауреаты Нобелевской премии. Среди заданий к разделам практически отсутствуют проблемно ориентированные: «Ответьте на вопросы», «Соедините части предложений», «Найдите значение слов», «Постарайтесь понять значение» и т.д. Описание русских традиций позволяет китайским студентам познакомиться с русской культурой. В заданиях содержатся языковые, речевые, коммуникативные упражнения. В представленных учебных пособиях практически не уделено внимания лексическим единицам с национально-культурным компонентом значения, отражающим быт и нравы русского народа.

Проведенный нами анализ показал, что в современных учебниках РКИ для китайских студентов акцент сделан на лингвистическую компетенцию и коммуникативно-прагматический компонент и в меньшей степени осуществляется культуроведческое обогащение в процессе развития коммуникативно-прагматических умений. В некоторых учебных пособиях культуроведческий компонент вовсе отсутствует. Существующие учебные пособия недостаточно ориентированы на принципы диалога культур. Новейшие пособия не направлены на узкую специализацию – студентов-филологов или лингвистов. Литература по РКИ ориентирована на освоение основ русского языка без учета конкретной специфики и соответствующего ей культурного контекста, что является весомым аргументом для создания профильных учебных пособий с учетом имеющихся недостатков. В современных учебниках и учебных пособиях по РКИ для китайских студентов, владеющих

русским языком на уровне не ниже В1, отсутствуют творческие и продуктивные задания: ролевые игры, культуроведческие загадки, учебные дискуссии, творческие проекты.

Необходимо усиление лингвокультуроведческого обогащения учебной литературы для китайских студентов, владеющих русским языком на уровне не ниже В1, за счет включения большего количества репродуктивных заданий по тематике русской литературы XIX–XX вв.



Литература

1. **Антонова В. Е., М. М. Нахабина, А. А. Толстых** Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). – 4-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. – 256 с.
2. **Беликова Л. Г., Шутова Т. А., Ерофеева И. Н.** Русский язык: первые шаги: учебное пособие в 3 частях. Ч. 2. – 5 издание. – СПб.: Златоуст, 2019. – 296 с.
3. **Ван Цюнь, М. А. Рудаков** Комплекс коммуникативных и лингвокультурологических упражнений в рамках курса «Русская литература» для китайских студентов // Педагогика. 2021. – С. 128–139.
4. **Голами Х., Бейги М., Пулаки П.** Роль учебника как средства организации учебного процесса по русскому языку как иностранному в иранской аудитории // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. – 2018. – № 2. – С. 20–25.
5. **Гу Шии.** Методический потенциал историко-культурных аутентичных текстов в обучении русскому языку китайских студентов: автореферат дис.... кандидата педагогических наук: 5.8.2. – Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2022. – 26 с.
6. **Жабоклицкая И. И.** Российские праздники: история и современность. – Изд.-во: Русский язык. Курсы, 2008. – 138 с.
7. **Кузнецов А. Л., Кожевникова М. Н.** Из истории русской культуры. – Изд.-во: Русский язык. Курсы, 2013. – 116 с.
8. **Ли Жэнь, Залманова Т. С., Цунье Цзян, Римская-Корсакова Н. Н.** Русский язык. Восток-7 / под ред. факультета русского языка Пекинского университета иностранных языков. – Foreign Language Teaching and Research Press, 2003. В 8 томах.
9. **Мощинская Н. В., Резникова Н. М.** Русская культура: диалог со временем: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык + CD. – Изд.-во: Русский язык. Курсы, 2013. – 416 с.
10. **Новикова А. К.** Лингводидактическая система обучения китайских студентов-филологов русской фразеологии с использованием видеоматериалов: автореферат дис.... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – М., Рос. ун-т дружбы народов, 2012. – 26 с.
11. **Петрова А. С.** Диалог культур в обучении русскому языку китайских студентов на материале темы «Семейные обряды». Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02, – Санкт-Петербург, 2016. – 233 с.
12. **Победаш Е. В.** Формирование социокультурной компетенции китайских обучающихся в практике обучения РКИ: на материале текстов русско-китайского диалога культур: автореферат дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – Москва, 2019. – 24 с.
13. Пособия по страноведению. Русский язык. Курсы. – URL: <https://www.rus-lang.ru/product/posobiya-po-stranovedeniyu> (дата обращения: 09.05.2023).
14. **Рогалева Е. М., Никитина Т. Г.** Путешествует по России с русскими пословицами и поговорками. 2019. – 136 с.
15. **Сафонова В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 238 с.
16. **Сафонова В. В.** Комплексный подход к оценке качества учебной литературы для обучения русскому языку как иностранному // Русистика без границ. 2017. – С. 59–78.
17. **Сафонова В. В.** Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

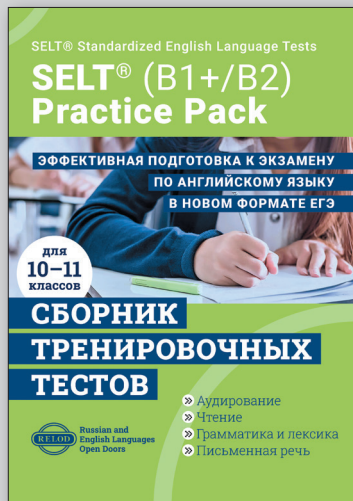
18. **Сафонова В. В.** Методические принципы создания учебной литературы для изучения русского языка как иностранного в контексте диалога культур и цивилизаций // Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет / Под редакцией Л. Шипелевич: Материалы V международной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира». – Варшава: Институт русистики, Варшавский университет, 2012. – С. 1191–1201.
19. **Сафонова В. В.** Социокультурные аспекты экспертного анализа качества иноязычной учебной литературы // Евразийский форум. Научный журнал. – М.: Еврошкола, 2012. – С. 199–215.
20. **Сафонова В. В.** Учебник иностранного языка как отражение методических воззрений и заблуждений автора // Лингвистика. Лингводидактика и межкультурная коммуникация. – Таганрог: ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», 2013. – С. 23–34.
21. **Сафонова В. В.** Учебник РКИ как инструмент межкультурной подготовки студентов: экологические и социокультурные проблемы проектирования. – Изд. «Химера», Шумен, 2018. – 388–391 с.
22. **Синхуа Ван, Курьянович А. В.** Формирование образа России на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории (на материале учебного комплекса «Восток») // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: сборник научных статей. Вып. II / Уральский государственный педагогический университет; главные редакторы Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. – Екатеринбург, 2020. – С. 20–27.
23. **У Синьюй.** Лингвокультурологические и лингвометодические аспекты концепта «семья» в русской и китайской культурах: автореферат дис ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2009. – 22 с.
24. **Чжу Тинтин.** Система упражнений для обучения китайских студентов-филологов употреблению русских разговорных конструкций (II сертификационный уровень) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6–2 (72). С. 214–218.
25. **Ян Лю.** Лингвокультурологический подход к обучению лексике китайских студентов-филологов: на материале лексико-семантической группы наименований лиц по профессии: автореферат дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – / Санкт-Петербург, Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2012. – 25 с.



**Сведения
об авторе**

Шупин Чжао, соискатель, факультет иностранных языков и регионоведения
Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.
Email: zsp570954605@gmail.com

СБОРНИК ТРЕНИРОВОЧНЫХ ТЕСТОВ SELT® (B1+/B2) для подготовки к ЕГЭ по английскому языку



СОДЕРЖАНИЕ	
ТЕСТ 1	ВВЕДЕНИЕ
– Аудирование	8
– Чтение	10
– Грамматика и лексика	16
– Письменная речь	19
ТЕСТ 2	23
– Аудирование	25
– Чтение	28
– Грамматика и лексика	30
– Письменная речь	32
ТЕСТ 3	36
– Аудирование	38
– Чтение	43
– Грамматика и лексика	46
– Письменная речь	50
ТЕСТ 4	52
– Аудирование	57
– Чтение	60
– Грамматика и лексика	64
– Письменная речь	66
ТЕСТ 5	72
– Аудирование	75
– Чтение	79
– Грамматика и лексика	81
– Письменная речь	86
ТЕСТ 6	89
– Аудирование	91
– Чтение	96
– Грамматика и лексика	99
– Письменная речь	101
БЛАНКИ ОТВЕТОВ 1 и 2 (В КОНЦЕ КАЖДОГО ТЕСТА)	ANSWER SHEETS 1 & 2 (AFTER EACH TEST)
КЛЮЧИ	KEYS

Тренировочные тесты предназначены для качественной подготовки к экзаменам и могут использоваться как для самостоятельных занятий дома, так и для групповой работы в классе.

- Разработаны специально для подготовки учащихся 10–11 классов к экзамену в обновленном формате ЕГЭ–2023
- 6 вариантов тренировочных тестов (B1+/B2) с ключами
- Каждый тест включает задания всех разделов письменной части: «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письменная речь»
- Аудиозаписи носителей английского языка доступны по ссылкам и /или QR-кодам, данным в начале разделов «Аудирование» каждого теста

NB! Также издательство RELOD предлагает «Методическое пособие для учителя к сборнику тренировочных тестов по английскому языку SELT® (B1+/B2)» с критериями оценивания, скриптами к аудио и ключами (в формате PDF)



ПРИБРОСТИ:

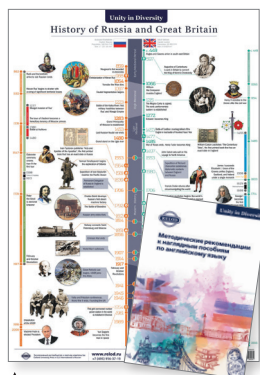
• магазин
иностранной
литературы RELOD
(Последний пер., д. 26)

• Wildberries  relod
• Ozon  relod

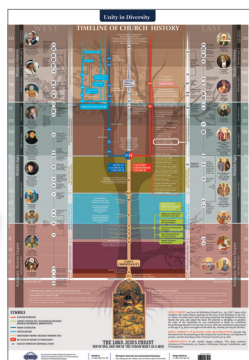
• интернет-магазин
shop.relod.ru

Подробнее о тестировании и проведении независимого мониторинга в сертифицированных Центрах тестирования: selt.relod.ru

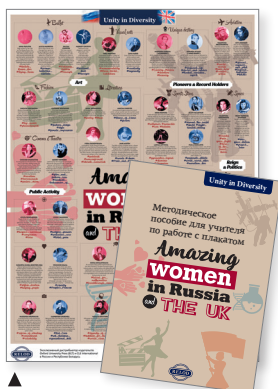
Серия плакатов Unity in Diversity («Единство в различии») – для расширения кругозора, освоения тематической лексики, проектной работы на иностранных языках и подготовки к лингвистическим олимпиадам



▲ History of Russia and Great Britain



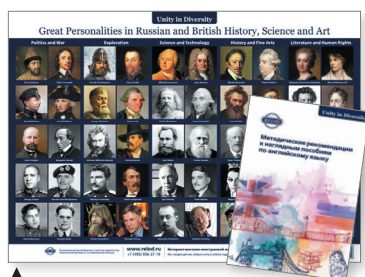
▲ Timeline of Church History



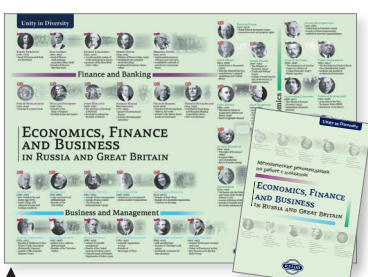
▲ Amazing women in Russia and the UK



▲ Science, Technology and Innovations in Russia and the United Kingdom



▲ Great Personalities in Russian and British History, Science and Art



▲ Economics, Finance and Business in Russia and Great Britain



▲ Россия и Франция: Великие личности | Russie et France: Grandes personnalités (двуязычный)



▲ Russians Abroad
World-Class Minds, Stars, and Experts



▲ Русские за рубежом
Учёные, знаменитости и эксперты мирового уровня



Единство в различии
Unity in Diversity

Приобрести плакаты и методические пособия с примерами языковых, творческих и проектных заданий по плакатам:

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

