



ISSN 0130-6073



08 • 2024



ТЕМА НОМЕРА:
ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Приглашаем слушателей на юбилейную научно-практическую конференцию

СОДРУЖЕСТВО ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ШКОЛ: УНИКАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОДУКТЫ И ПРАКТИКИ

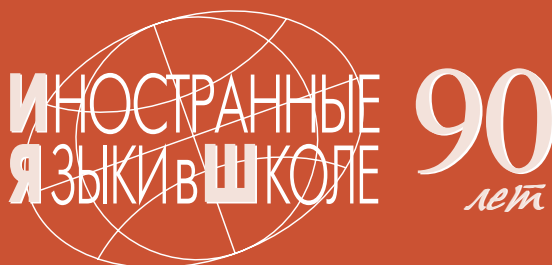
22 ноября 2024 года

10:00–18:00

Москва, Малый Казённый пер., 5Б
(Институт иностранных языков МГПУ)
Офлайн- и онлайн-формат

В программе конференции:

- Пленарное заседание
- Авторские мастерские
- Круглые столы «Диалог отечественных методических школ»:
 1. Педагогическое образование: подготовка современного учителя иностранного языка
 2. Проблемы повышения качества иноязычного образования
 3. Искусственный интеллект в практике обучения иностранным языкам: возможности и проблемы
 4. Современный учебник иностранного языка: проблемы и перспективы
 5. Обучение нормам межкультурной коммуникации
 6. Обучение иностранным языкам в мультилингвальном образовательном пространстве
 7. Произносительная культура учителя иностранного языка
- Педагогическая гостиная (презентация монографии «Летопись журнала "ИЯШ" в событиях, датах и лицах»)
- Выставка-продажа методической, учебной, научной литературы



Для регистрации в качестве
слушателя отсканируйте
QR-код и заполните форму



В Организационный комитет вошли представители ведущих кафедр методики педагогических университетов страны, члены редколлегии журнала. Партнерами выступят Российская академия образования (РАО), Информационный центр научно-педагогической Библиотеки им. К. Д. Ушинского РАО, Издательство «Просвещение», Издательство «Титул», ИИЯ МГПУ, Образовательная компания RELOD.



РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ



Подробная информация и ссылка на онлайн-подключение — скоро на сайте iyash.ru



№08–2024

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 10.10.24

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. 108

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@relod.ru

Отпечатано в соответствии

с предоставленными материалами

в АО «Первая образцовая типография»,

филиал «Чеховский печатный двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

Тел.: 8 (499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности

за содержание публикуемых рекламных

объявлений. Мнение редакции может

не совпадать с мнением авторов.

© «Иностранные языки в школе», 2024

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Ценностные приоритеты в современном языковом образовании: от теории к технологиям 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Языкова Н. В., Маштини А. М.

Ценностный потенциал современных УМК для среднего общего образования 5

Бокова Т. Н.

Феномен ризоматического обучения

в современном образовательном пространстве 16

Шамов А. Н., Малышева А. А.

Обучение лексическим единицам

с национально-культурным компонентом 22

В порядке обсуждения

Пирогова Н. Г.

На вершине культурного айсберга:

зачем и как двигаться вниз? Межкультурный компонент

при обучении студентов иностранным языкам 30

Лингвокультуроведение

Кашук С. М.

Французский язык в Африке XXI века 37

Наши юбиляры

Ко Дню учителя и юбилею Заслуженного учителя

Российской Федерации А. С. Кулигиной 45

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Сизарёва И. В., Харитонов А. В.

Формирование способности к идентификации

акцента на уроках французского языка в школе 47

Воронина Л. А.

Когнитивная матрица в обучении школьников гласным звукам

корейского языка: организация содержания обучения 54

Из опыта вуза

Коровина И. В., Грошева Е. А.

Классификация основных лексических ошибок

в англоязычной письменной речи русскоязычных обучающихся 58

Фроликова Е. Ю.

Развивающий потенциал учебника иностранного языка:

анализ и рефлексия 66

Фирсова С. П., Хэ О. А.

Использование цифровых ресурсов для преодоления

трудностей при обучении иероглифике китайского языка 72

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

Старицына С. Г.

Методическая готовность будущего учителя иностранного языка

к реализации принципа лингводидактической персонализации 79

Педагогический вуз — школе

Митина М. В., Чайка К. В.

Воспитательные и развивающие аспекты обучения

иностранному языку 85

Слово молодым ученым

Шупин Чжао

Методический инструментарий для культуроведческого обогащения

коммуникативно-когнитивной практики китайских студентов 91

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ТЕХНОЛОГИЯМ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Когда мы планировали восьмой выпуск журнала 2024 года, возникла идея посвятить его исследованиям языков стран «глобального большинства», которые входят в программу российских школ. Однако поступившие в редакцию статьи свидетельствуют о необходимости вновь поднять на страницах нашего издания другую, по мнению наших авторов, более актуальную на сегодняшний день тему, связанную с аксиологической направленностью процесса обучения иностранным языкам. Актуальность формирования национально-культурной идентичности и совокупности ценностных смыслов личности современных школьников и студентов в обучении иностранным языкам бесспорна и вызвана как внутренними, так и внешними социальными и геополитическими процессами. Именно поэтому тематика ценностных приоритетов в современном языковом образовании вынесена нами в качестве ключевой на обложку журнала.

Ценностно-ориентированное языковое образование представляет собой лингводидактический подход и метод обучения, которые акцентируют внимание на формировании и развитии ценностей у обучающихся через изучение языков. Как метод обучения оно не только способствует языковому обогащению в плане навыков, умений, компетенций, но и формирует личностные качества, необходимые для успешной интеграции в современное общество. Наш журнал за последние пять лет не раз обращался к вопросам ценностного обновления отечественного языкового образования. В публикациях многих ведущих ученых, представивших свои идеи на страницах «ИЯШ», аксиологический подход в обучении иностранным языкам составляет ядро личностно-ориентированной парадигмы отечественной лингводидактики. Ключевыми в этом отношении можем назвать статьи профессора Государственного университета просвещения Н. Д. Гальсковой, профессора МГУ В. В. Сафоновой, профессора МПГУ З. Н. Никитенко¹ и некоторых других авторов². Кроме того, ценностно-ориентированное языковое обучение может быть реализовано как в рамках учебных занятий, так и во внеурочной деятельности, например в ходе выполнения проектов³.

Авторы этого номера продолжают обсуждение важных вопросов, которые, с одной стороны, обобщают теорию о связи обучения, воспитания и развития личности обучающегося, а с другой — делают шаг от теории к технологиям. Каковы основные принципы аксиологического подхода к иноязычному образованию? Почему важна разработка методологических основ отечественного УМК по иностранному языку? Каковы результаты исследования ценностного потенциала представленных в различных УМК текстов? К поиску ответов на эти вопросы вас приглашают авторы в рубриках «Теория/Методика»

¹ См. Гальскова Н. Д. Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностр. языки в школе. — 2019. — № 8. — С. 4–10; Сафонова В. В. Российское ценностно-ориентированное языковое образование в условиях постглобального мира: социокультурный контекст проектирования // Иностр. языки в школе. — 2022. — № 9. — С. 18–27; Сафонова В. В. Актуальные вопросы ценностного обновления языкового образования в условиях новых геополитических реалий // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 2. — С. 6–14; Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Учитель иностранного языка в суверенной системе отечественного образования // Иностр. языки в школе. — 2024. — № 7. — С. 5–11.

² См. Чернышов С. В. Технология гражданско-патриотического воспитания школьников средствами иноязычного образования // Иностр. языки в школе. — 2022. — № 7. — С. 9–16; Идилова И. С. Аксиологический подход в обучении иностранному языку как ответ на вызовы современности (на примере гуманитарного профиля) // Иностр. языки в школе. — 2023. — № 5. — С. 53–58.

³ См. Иностр. языки в школе. — 2023. — № 2 («Проектная деятельность»).

(**Н. В. Языкова, А. М. Маштини, А. Н. Шамов, А. А. Малышева**). Представленный анализ ценностно-ориентированных технологий обучения английскому свидетельствует о необходимости расширения репертуара таких образовательных технологий как ценностно-заостренные ролевые игры и дискуссии, ценностно-ориентированные *case studies* и обогащение активного лексического запаса школьников лингвокультурным компонентом.

Современная личностно-ориентированная парадигма образования ориентирует педагогов-практиков на поиски эффективных способов учебного взаимодействия в процессе урока. Представленный в статье **Т. Н. Боковой** опыт ризоматического обучения в зарубежной школе и некоторые приемы его использования в российских образовательных учреждениях помогут нашим читателям сориентироваться в выборе возможных путей реализации требований обновленных ФГОС к вариативности содержания образования на каждой ступени обучения.

В качестве статьи для обсуждения вопросов формирования и развития межкультурной компетенции студентов в высшей школе на основе модели «культурного айсберга» мы размещаем статью **Н. Г. Пироговой**. Публикуемый материал будет интересен, на наш взгляд, всем тем, кто разделяет идеи интеграции социокультурных и лингво-культуроведческих знаний в процесс обучения иностранному языку.

Лингвострановедческая тематика получает свое широкое освещение в статье **С. М. Кащук** об использовании французского языка на Африканском континенте, который в современной геополитической обстановке приобретает особую ценность для развития образовательных, культурных и экономических связей с Россией. Авторы **И. В. Сизарева** и **И. В. Харитонов** обосновывают целесообразность обучения учащихся школ с углубленным изучением французского языка восприятию звучащей речи и предлагают модель развития фонологической компетенции школьников. В своей статье они также делятся практическими наработками, методическим опытом и рекомендациями по обучению студентов вуза способности дифференциации акцентов современного французского языка.

Напомним, что в целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей 2024 год в России объявлен Годом семьи. Ни один учебный курс иностранного языка не обходится без изучения этой темы. В рубрике «Вопросы подготовки учителя» в разделе «Педагогический вуз – школе» авторы **М. В. Митина** и **К. В. Чайка** обращаются к вопросу формирования и становления активной личности обучающихся на уроках французского языка через современные методические приемы и технологии на примере изучения темы «Семья».

Авторы **И. В. Коровина** и **Е. А. Грошева** анализируют процессы межъязыковой и внутриязыковой интерференции, которые затрудняют иноязычную коммуникацию. В своей статье авторы предлагают ценный методический материал для обучения распознаванию смысловых границ лексических единиц при обучении английскому языку на основе результатов своего обширного исследования по выявлению групп стабильных лексических ошибок в письменных работах учащихся.

Новаторский опыт Московского городского педагогического университета в плане исследования развивающего потенциала учебника иностранного

языка для студентов магистратуры по специальности «Педагогическое образование» дается в аналитической статье **Е. Ю. Фроликовой**. Подробно описывая структуру и содержание курса, автор подчеркивает важность формирования такого качества, как педагогическая рефлексия, для самообразования, профессионального развития и становления личности современного учителя и преподавателя.

Проблемы обучения восточным языкам представлены в двух статьях выпуска: об организации содержания обучения корейскому языку русскоязычных школьников на основе «когнитивной матрицы» и включения образовательного контента, связанного с механизмом вхождения обучающегося в культуру носителей корейского языка (**Л. А. Воронина**), и об использовании цифровых ресурсов для преодоления трудностей при обучении иероглифике китайского языка (**С. П. Фирсова, О. А. Хэ**).

Преподавание русского языка как иностранного сегодня переживает новый период активного развития, поиска аксиологических подходов к обновлению содержания и технологий формирования необходимых компетенций. Статья исследователя-соискателя **Ч. Шупин** из Китайской Народной Республики основана на результатах изучения, сравнения и анализа различий в русской и китайской культурах, представленных в разработанном автором культуроведческом пособии, которое было успешно апробировано на занятиях китайских студентов в магистратуре по РКИ в МГУ в 2023/24 учебном году. Полагаем, что описанный в статье методический инструментарий может быть полезен для культуроведческого обогащения коммуникативно-когнитивной практики студентов из других стран, изучающих РКИ.

В рубрике «Вопросы подготовки учителя» **С. Г. Старицына** поднимает важный для современной лингводидактики вопрос реализации принципа персонализации языкового образования и представляет авторскую позицию по проблеме методической готовности студентов бакалавриата к обучению и воспитанию слабоуспевающих школьников. Выводы автора заставляют задуматься над проблемой дальнейшего совершенствования существующей системы методической подготовки будущего учителя в плане его по-настоящему эффективной и результативной работы в рамках антропоцентричной и антропосоциоцентричной парадигм языкового образования в нашей стране.

И наконец! Октябрь — месяц, когда во всем мире по традиции отмечают День учителя, когда со словами благодарности вспоминают учителей, оставивших след в жизни своих учеников. Но мы — все ученики. И мы помним, что учителя благодарят не только за знания, но и за поддержку личностного развития и становления, за возможность подготовиться к вызовам реальной жизни, за навыки, востребованные в многообразном и быстро меняющемся мире, где знания иностранного языка необходимы для осознания себя свободным человеком, гражданином и патриотом своей страны, носителем истинных ценностей своего отечества. Дорогие учителя и преподаватели, примите нашу сердечную благодарность и поздравления!

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



ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ УМК ДЛЯ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

В статье обобщены миссия, цель, принципы аксиологического подхода к иноязычному образованию; проанализированы результаты исследования ценностного потенциала текстов различных жанров и их методического обеспечения в УМК Spotlight 10–11 и Starlight 10–11 (базовый уровень) для формирования и развития национально-культурной идентичности старших школьников. Обоснована необходимость разработки методологических основ отечественного УМК по иностранному языку в рамках антропоцентрической парадигмы иноязычного образования.



Abstract

VALUE POTENTIAL OF RUSSIAN ELT COURSEBOOKS FOR SECONDARY SCHOOL

The paper summarizes the mission, goal, principles of the axiological approach to foreign language teaching; analyzes the value potential of texts of various genres and students' relevant speech activities in Spotlight 10–11 and Starlight 10–11 (basic level) for the development of high school students' national and cultural identity. The authors substantiate the necessity of outlining the paradigmatic basis of the national foreign language school textbook within the framework of the anthropocentric paradigm of foreign language education.



Ключевые слова

антропоцентрическая парадигма, аксиологический подход, национально-культурная идентичность, ценность, ценностные ориентации, ценностный потенциал, методическое обеспечение, учебно-методический комплекс



Keywords

anthropocentric paradigm, value-oriented approach, national and cultural identity, value orientations, value potential, ELT coursebook

Методологическую основу научных исследований в разные исторические периоды составляет парадигма как «некоторая система научных знаний и образцов деятельности, принятых научным сообществом и определяющих целевую направленность научных исследований» [5, с. 6]. В истории развития отечественной теории и методики обучения иностранным языкам парадигмы образования сменялись в зависимости от существующих политических, социальных, экономических условий, уровня развития смежных наук, социального заказа общества, начиная со сравнительно-сопоставительной (лингвистической), на смену которой пришли системно-структурная, коммуникативно-прагматическая и антропоцентрическая парадигмы [24].

Сегодня антропоцентрическая парадигма является методологическим вектором развития современной системы иноязычного образования в рамках компетентностного (А. В. Хуторской, Н. Д. Гальскова, И. Л. Бим, И. А. Зимняя), системно-деятельностного (А. Г. Асмолов и др.), аксиологического (В. А. Сластёнин, Н. Д. Гальскова, А. К. Крупченко, Е. Г. Тарева), социокультурного (В. В. Сафонова, П. С. Сысоев), поликультурного (Н. В. Барышников, П. В. Сысоев), межкультурного (А. Л. Бердичевский, Г. В. Елизарова, Е. Г. Тарева, И. И. Халеева, Н. В. Языкова) и коммуникативно-когнитивного (А. В. Щепилова, А. Н. Шамо́в) подходов, которые составляют концептуальную основу ФГОС [12] и ФОП СОО [22].

Предметом данной статьи является аксиологический подход [4; 9; 10; 26; 27], который сегодня составляет ядро личностно-ориентированной парадигмы отечественной лингводидактики, базирующейся на трех максимах методической науки: 1) концепции иноязычного образования, предполагающей единство воспитания, образования и развития [11]; 2) признании личности обучающегося как ценности образовательного процесса, как продукта и носителя конкретной лингвокультуры [6; 28]; 3) теоретическом обосновании межкультурного подхода как инновации в лингводидактике [17].

Федеральная образовательная программа подчеркивает, что личностные результаты овладения ИЯ должны отражать готовность и способность обучающихся руководствоваться сформированной внутренней позицией личности, системой ценностных ориентаций, позитивных внутренних убеждений, соответствующих традиционным ценностям российского общества. В результате изучения английского языка у обучающегося должны быть сформированы ценности в сфере гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического воспитания, воспитания ценности научного познания [22, с. 24].

Однако анализ научной литературы и образовательной практики по проблеме исследования дает возможность констатировать, что в отечественной лингводидактике фактически отсутствуют фундаментальные исследования ценностей, ценностных ориентаций, мотивов, отношений, личностных качеств вторичной языковой личности в структуре содержания общего иноязычного образования и профессионально-методической подготовки будущего учителя ИЯ. В связи с этим проблема формирования национально-культурной идентичности личности в образовательном процессе в общеобразовательной школе и вузе получила статус ключевого направления деятельности коллективов научно-исследовательских институтов, университетов страны, учителей ИЯ.

Вместе с тем анализ школьных УМК по английскому языку свидетельствует, что авторские коллективы уделяют недостаточно внимания формированию ценностных ориентаций школьников. Исключение составляют первые попытки реализации идей антропоцентризма, осуществленные авторами УМК по английскому языку для начальной общеобразовательной школы К. М. Барановой, О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой в УМК *Dialogue with English* [1] и обобщенные в статье коллективной монографии [2]. Авторы убедительно аргументируют необходимость формирования культурной идентичности младших школьников и доказывают реальную возможность системной реализации ценностно-ориентированного подхода к иноязычному образованию в практике начального общего образования. Безусловно, уровень иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников не позволяет в полной мере реализовать ценностный потенциал предмета «Иностранный язык», но сама постановка

проблемы, осмысление авторами приемлемых приемов сопоставления явлений родной и изучаемой культур в доступной для младших школьников форме вносит значимый вклад в теорию учебника иностранного языка как инструмента самоопределения личности обучающихся [21].

Анализ публикаций в журнале «Иностранные языки в школе» (2019–2024 гг.) свидетельствует о растущем интересе ученых и учителей ИЯ к проблемам развития ценностных ориентаций школьников в условиях современной геополитической ситуации в мире [7; 8; 14; 15; 19; 23 и др.].

Исходя из того, что большинство образовательных учреждений в стране обеспечивают базовый уровень владения ИЯ, мы сочли целесообразным провести анализ УМК *Spotlight* и *Starlight* для 10–11 классов (базовый уровень), которые рекомендованы Министерством просвещения РФ на период до 2028 года [13].

Прежде чем перейти к результатам анализа обозначенных УМК с позиции обсуждаемой проблемы, необходимо пояснить ряд ключевых понятий и позиций аксиологического подхода, отражающих наше понимание их сущности на основе анализа научной литературы по философии, социологии, деятельности теории учения, педагогической аксиологии и аксиологии лингвообразования (В. А. Ядов, М. С. Каган, И. А. Зимняя, А. Г. Асмолов, К. Д. Ушинский, В. А. Сластёнин, Д. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, А. Н. Крупченко, Н. Д. Гальскова, Н. В. Барышников, Е. Г. Тарева и др.).

Ценность рассматривается нами как культурно обусловленная, субъективная значимость явлений реальности, отражающая систему общественных отношений в рамках той или иной культуры. При условии применения аксиологического подхода в образовательном процессе ценности поддаются изменениям, формируя ценностные ориентации обучающихся.

Ценностные ориентации представляют собой отражение в сознании индивида ценностей, которые признаются им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Они превращают ценности в стимулы и мотивы практической деятельности. В ценностных ориентациях всегда кроется призыв к деятельности. В. А. Сластёнин подчеркивает, что *ценности* — это то, что ценно в обществе, мире, а *ценностные ориентации* — это устремления личности [16].

Национально-культурная идентичность личности — осознание отличия себя от других вследствие субъективного восприятия традиций и ценностей своей национальной культуры; принадлежность к определенному этносу или нации как связанному целому, представленному уникальными традициями, культурой и языком.

Миссия аксиологического подхода к иноязычному образованию состоит в формировании у обучающихся национально-культурной идентичности посредством развития как универсальных ценностных ориентаций, которые являются основой взаимопонимания участников межкультурного общения в поликультурной среде и основой предупреждения конфликтов, так и традиционных, которые способствуют сохранению аксиосфер российского социокультурного пространства.

Целью обучения ИЯ в рамках аксиологического подхода является развитие межкультурной иноязычной компетенции обучающихся в единстве

предметно-когнитивного (знания), операционально-деятельностного (навыки и умения) и социально-аффективного компонентов в процессе сопоставления ценностей изучаемой и родной культур. Социально-аффективный компонент связан с системой ценностей, воспитываемой на отношении к чужой культуре, а также на основе собственного культурного пространства (развитие личностных качеств и социальной ответственности). Целенаправленное развитие предметно-когнитивного, операционально-деятельностного и социально-аффективного компонентов иноязычной коммуникативной компетенции в процессе овладения изучаемыми ИЯ позволит решить задачу, связанную с формированием у обучающихся гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности. Мы разделяем точку зрения Н. Д. Гальсковой, что «аксиологический подход дает возможность методической науке и практике обучения ИЯ вырваться из "плена" языка как системы, как знакового средства общения в область "смысла", "содержания", "ценностей", т.е. в область отношений личности к овладеваемой ею деятельностью, к себе и окружающему миру, в область ее мотивов и личностных позиций» [4, с. 16].

Исследование концептуальных аспектов аксиологического подхода дает основание переосмыслить приоритеты иноязычного образования в контексте современной геополитической ситуации – на первый план выходит формирование и развитие ценностных ориентаций обучающихся в процессе овладения межкультурной иноязычной коммуникативной компетенцией, так как обучающийся является не только субъектом речи, но прежде всего субъектом и продуктом родной культуры. В этом и состоит основной смысл реализации аксиологического подхода в контексте современного иноязычного образования и роли учебника как инструмента формирования и развития национально-культурной идентичности личности обучающихся [21].

Перейдем к анализу ценностного потенциала УМК для базового уровня среднего общего образования.

В процессе исследования ценностного потенциала учебно-методических комплексов были последовательно решены следующие задачи:

- выявить ценностный потенциал УМК в виде перечня ценностей, обозначенных в Указе Президента РФ, федеральном государственном стандарте и федеральной образовательной программе среднего общего образования, а также в соответствующих книгах для учителя;
- провести количественный и качественный анализ эксплицитно или имплицитно выраженного ценностного потенциала текстов страноведческого (публицистического), научно-популярного и художественного жанров;
- осуществить количественный и качественный анализ типов коммуникативных задач в процессе обсуждения текстов: информационно-познавательных, регулятивных, ценностно-ориентационных, конвенциональных [3];
- проанализировать ценностный потенциал рекомендуемых в УМК образовательных технологий.

В свете Указа Президента важно подчеркнуть особое значение таких традиционных для системы образования ценностей, как жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов

России, как нравственных ориентиров, формирующих мировоззрение граждан России, передаваемых из поколения в поколение [20].

Исследование проводилось методом сплошной выборки текстов для чтения и аудирования страноведческого (публицистического), научно-популярного и художественного жанров (всего 497), коммуникативно-познавательных задач и речевых заданий, обеспечивающих формирование и развитие ценностных ориентаций старших школьников в процессе овладения устной речью и чтением (146), включая материалы из раздела *Spotlight on Russia* (учебников для 10–11 классов). В целом качественный анализ текстов различных жанров свидетельствует о высоком ценностном потенциале УМК *Spotlight-10* (79 %), *Spotlight-11* (74 %), *Starlight-10* (65 %), *Starlight-11* (60 %). В общем текстовом массиве страноведческие (публицистические) тексты составляют 72 %, научно-популярные – 22 %, художественные – 6 %. К сожалению, вызывает недоумение незначительное количество художественных текстов, что, безусловно, ограничивает эффективность анализируемых УМК как средств гражданского, патриотического и особенно духовно-нравственного и эстетического воспитания старших школьников.

Формирование и развитие ценностных ориентаций школьников в рамках аксиологического подхода осуществляется на основе принципов, научно обоснованных в трудах Н. Д. Гальсковой, А. К. Крупченко, Н. В. Барышникова, Е. Г. Таревой. Анализ текстового материала и видов речевых активностей с позиции реализации принципов обучения позволил выявить следующую картину: 77 % проанализированных текстов реализуют принцип аксиологичности содержания обучения; принцип развития социокультурной среды – 10 % текстов и речевых заданий к ним; только 6 % текстов – принцип диалога ценностей поликультурного пространства; 7 % речевых заданий апеллируют к эмоционально-чувственной сфере школьников. К сожалению, в процессе анализа методического обеспечения процесса развития ценностных ориентаций старшеклассников мы не обнаружили заданий, направленных на реализацию принципа активизации форм самооценки, саморефлексии. Эта картина подтверждается результатами анализа типов коммуникативно-познавательных задач, предлагаемых авторами УМК: ценностно-ориентационные коммуникативные задачи составляют только 17 %, в то время как информационно-познавательные преобладают – 57 %, а регулятивные коммуникативные задачи составляют 25 %.

Мы далеки от мысли, что авторы УМК должны включать в перечень вопросов для обсуждения речевые задачи, апеллирующие к эмоционально-чувственной сфере конкретной группы обучающихся с учетом их мировоззрения, индивидуального жизненного опыта. Фактически это невозможно. Однако в книгах для учителя авторы могут охарактеризовать ценностный потенциал текстов как источника самоопределения школьников и дать образцы в виде обобщенных формулировок подобных речевых задач.

Прокомментируем конкретные результаты анализа ценностного потенциала текстов для чтения и аудирования УМК *Spotlight 10–11* и *Starlight 10–11* с позиции обозначенных в них традиционных и национальных ценностей – таких, как гражданственность, права и обязанности личности в обществе, патриотизм, российская и мировая культура, экология, нравственность, мораль, долг, ответственность, семья, воспитание, которые могли бы стать отправной точкой для обсуждения в рамках ценностно заостренной ролевой/деловой игры, дискуссий, проектной деятельности на основе современных информационных

ресурсов, что позволило бы учителю реализовать сформулированные в нормативных государственных документах задачи.

Результаты анализа ценностного потенциала текстов, направленных на гражданское и патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, экологическое воспитание и воспитание научного познания, представлены в таблице 1.

Виды воспитания	Номинация ценностей	УМК Spotlight 10	УМК Starlight 10	УМК Spotlight 11	УМК Starlight 11
Гражданское воспитание	Гражданственность	3 (3 %)	3 (4 %)	7 (7 %)	5 (6 %)
	Права и обязанности	2 (2 %)	1 (1 %)	2 (2 %)	3 (4 %)
	Традиционные ценности	1 (1 %)	2 (2 %)	1 (1 %)	
	Волонтерская деятельность				
	Самоуправление	1 (1 %)		8 (9 %)	6 (7 %)
	Социальные институты				2 (2 %)
Патриотическое воспитание	Патриотизм	2 (2 %)	1 (1 %)	4 (4 %)	2 (2 %)
	Историческое наследие	2 (2 %)		4 (4 %)	2 (2 %)
	Природное наследие				
	Технологии будущего		3 (4 %)	1 (1 %)	2 (2 %)
	Достижения в спорте	4 (4 %)	2 (2 %)	1 (1 %)	2 (2 %)

Табл. 1
Ценности гражданского и патриотического воспитания в текстах для чтения и аудирования страноведческого (публицистического) и научно-популярного жанров

Проведенный анализ позволил выявить, что 13 % текстов для чтения и аудирования имеют эксплицитно или имплицитно выраженный потенциал гражданского воспитания. Процентное содержание аксиологических аспектов в печатных и аудитивных текстах демонстрирует, что ценность «гражданственность» представлена в 38 % текстов; ценность «волонтерская деятельность» составляет содержание 36 % текстов; ценность «права и обязанности» обсуждается в 15 % текстов; ценность «традиционные ценности» занимает 6 %, а «социальные институты» составляет 4 % текстов для чтения и аудирования. Проведенное исследование свидетельствует о приоритетном значении ценности «гражданственность», которой авторы уделяют больше внимания, чем «традиционным ценностям» и «социальным институтам».

Табл. 2
Ценности духовно-нравственного и эстетического воспитания в текстах для чтения и аудирования художественного, публицистического и научно-популярного жанров

Результаты исследования свидетельствуют о том, что только 9 % текстов для чтения и аудирования имеют эксплицитно или имплицитно выраженный потенциал патриотического воспитания. Ценность «патриотизм» составляет посыл 28 % текстов; ценность «технологии будущего» представлена в 31 % текстов; ценность «историческое наследие» составляет 25 %, «природное наследие» – всего 9 %, а «достижения в спорте» – 6 %. Проведенное исследование свидетельствует о приоритетном значении ценности «технологии будущего».

Результаты анализа реализации духовно-нравственного и эстетического воспитания представлены в таблице 2.

Виды воспитания	Номинация ценностей	УМК Spotlight 10	УМК Starlight 10	УМК Spotlight 11	УМК Starlight 11
Духовно-нравственное воспитание	Семья	3 (3 %)		5 (5 %)	2 (2 %)
	Любовь	1 (1 %)			
	Дружба	10 (10 %)	2 (2 %)	7 (8 %)	7 (8 %)
	Доброта	1 (1 %)	1 (1 %)	3 (3 %)	2 (2 %)
	Мораль	1 (1 %)	1 (1 %)	3 (3 %)	
	Эмпатия	7 (7 %)		1 (1 %)	1 (1 %)
	Эмоциональный интеллект (самосознание, самовыражение)	1 (1 %)	3 (4 %)		
	Этика	2 (2 %)			
	Милосердие				
	Уважение к старшим / к представителям иных лингвокультур		1 (1 %)	1 (1 %)	1 (1 %)

Виды воспитания	Номинация ценностей	УМК Spotlight 10	УМК Starlight 10	УМК Spotlight 11	УМК Starlight 11
Эстетическое воспитание	Ценности мировой культуры	5 (5 %)	1 (1 %)	1 (1 %)	
	Традиции народов России	6 (6 %)	2 (2 %)	2 (2 %)	3 (4 %)
	Традиции иных государств	1 (1 %)	6 (7 %)	4 (4 %)	4 (5 %)
	Художественная культура (искусство, музыка, балет)	9 (9 %)	3 (4 %)	6 (6 %)	9 (11 %)
	Развлечения	4 (4 %)	6 (7 %)	1 (1 %)	4 (5 %)

Результаты исследования свидетельствуют о том, что 19 % текстов имеют эксплицитно или имплицитно выраженный нравственный потенциал. Процентное содержание аксиологических аспектов демонстрирует, что ценность «дружба» представлена в 39 % текстов, «семья» — в 15 % текстов; ценность «эмпатия» присутствует в 13 % текстов, «доброта» занимает 10 %; «мораль» представлена в 7 % текстов, в то время как «эмоциональный интеллект» представлен в 6 %. Ценность «уважение к старшим/к представителям иных лингвокультур» представлена в 4 % текстов, а «этика» — в 3 % текстов. Всего 1 % занимает такая ценность, как «любовь».

Проведенное исследование выявило приоритетное значение ценности «дружба», что отражает психологические особенности школьников данной возрастной группы. Такая ценность, как «милосердие», не нашла отражения в текстах для чтения и аудирования, хотя зафиксирована в Указе Президента РФ и государственных нормативных документах среднего общего образования.

Результаты анализа эстетического потенциала проанализированных УМК выявил следующую картину: ценность «художественная культура» представлена в 35 % текстов; ценности «традиции иных государств» и «развлечения» представлены в 19 % текстов каждая; ценность «традиции народов России» представлена в 17 % текстов, в то время как «мировая культура» отражена лишь в 9 %.

Проведенное исследование свидетельствует о приоритетном значении ценности «художественная культура», которой авторы уделяют больше внимания, чем таким, как «традиции народов России» и «ценности мировой культуры».

Результаты анализа ценностей экологического воспитания и научного познания отражены в таблице 3.

Табл. 3

Ценности экологического воспитания и научного познания в текстах для чтения и аудирования публицистического, художественного и научно-популярного жанров

Виды воспитания	Номинация ценностей	УМК Spotlight 10	УМК Starlight 10	УМК Spotlight 11	УМК Starlight 11
Экологическое воспитание	Экологическая культура	5 (5 %)	5 (6 %)	6 (6 %)	1 (1 %)
	Проблемы экологии	4 (4 %)		1 (1 %)	
	Устойчивое развитие окружающей среды	7 (7 %)	7 (7 %)	6 (6 %)	3 (4 %)
Ценности научного познания	Научное мировоззрение	2 (2 %)	1 (1 %)	1 (1 %)	6 (7 %)
	Ценности научной деятельности	4 (4 %)	3 (4 %)	4 (4 %)	5 (6 %)
	Диалог культур	7 (7 %)	11 (13 %)	7 (7 %)	10 (12 %)

Результаты исследования свидетельствуют, что 13 % текстов имеют эксплицитно или имплицитно выраженный потенциал экологического воспитания. Процентное содержание аксиологических аспектов демонстрирует, что ценность «устойчивое развитие окружающей среды» представлена в 51 % текстов; «экологическая культура» — в 38 %, в то время как «проблемы экологии» обсуждаются в 11 % текстов. Исследование выявило приоритетное значение ценности «устойчивое развитие окружающей среды» по сравнению с актуальными

для современного этапа развития общества проблемами и вызовами экологического воспитания молодежи.

Проведенный анализ позволил выявить, что 17 % текстов для чтения и для аудирования имеют эксплицитно или имплицитно выраженный ценностный потенциал научного познания. Процентное содержание аксиологических аспектов демонстрирует, что ценность «диалог культур» представлена в 57 % текстов. Ценность «научная деятельность» присутствует в 26 % текстов, в то время как «научное мировоззрение» актуально для 16 % текстов. Результаты исследования свидетельствует о приоритетном значении ценности «диалог культур», что особенно важно в условиях современной геополитической ситуации в мире.

Табл. 4

Ценностно-ориентированное
технологии обучения
английского языку

В рамках решения четвертой задачи исследования нами был проведен количественный и качественный анализ ценностно-ориентированных образовательных технологий, результаты которого представлены в таблице 4.

Ценностно-ориентированные речевые активности	УМК Spotlight 10	УМК Starlight 10	УМК Spotlight 11	УМК Starlight 11
Ценностно-ориентированные беседы	39 (66 %)	17 (77 %)	33 (70 %)	8 (44 %)
Ценностно-ориентированная проектная технология	11 (19 %)	4 (18 %)	10 (21 %)	10 (55 %)
Ценностно-заостренные ролевые игры	3 (5 %)	1 (4 %)		
Межкультурно-ценностное комментирование текста	3 (5 %)		1 (2 %)	
Ценностно-ориентированный метод Case Study	1 (2 %)		1 (2 %)	
Ценностно-заостренные дебаты / дискуссии			1 (2 %)	

Результаты анализа свидетельствуют о том, что наиболее часто используемой технологией является ценностно-ориентированная беседа/обсуждение текстов (66 %). Ценностно-ориентированная проектная технология занимает более скромное место (24 %). В УМК *Spotlight-10* и УМК *Starlight-10* авторы рекомендуют использовать ценностно-ориентированную ролевою игру (3 %). Учитывая тот факт, что старшеклассники уже владеют технологией ролевой игры, хотелось бы использовать ее как можно чаще для развития ценностных ориентаций у старших школьников. Технология межкультурно-ценностного комментирования, как и ценностно-ориентированная, представлена в 3 % текстов в УМК *Spotlight 10–11*. Технология ценностно-ориентированного метода кейсов (*Case Study*) представлена всего лишь 1 % в УМК *Spotlight 10–11*, как и ценностно-заостренная дискуссия (1 %) в УМК *Spotlight 10*.

Проведенное исследование свидетельствует о недостаточном разнообразии следующих используемых в УМК современных образовательных технологий: ценностно-заостренные ролевые игры, межкультурно-ценностное комментирование текста, ценностно-ориентированный метод кейсов (*Case Study*), ценностно-заостренные дискуссии.

Обобщая результаты проведенного нами исследования ценностного потенциала УМК *Spotlight 10–11* и *Starlight 10–11*, считаем важным обратить внимание авторов УМК по иностранным языкам для общеобразовательной школы и авторских коллективов вузовских учебных пособий на необходимость включения аутентичных текстов для чтения и аудирования, видеоматериалов, художественных произведений для домашнего чтения, которые обладают высоким аксиологическим потенциалом, позволяющим

формировать и развивать у обучающихся традиционные ценности народов России.

Кроме того, результаты исследования реализации компетентного подхода в УМК по английскому языку, проведенного магистрантами ИИЯ Московского городского педагогического университета в период 2019–2022 гг., позволили сделать вывод о том, что современные отечественные УМК не в полной мере реализуют требования ФГОС по достижению личностных, метапредметных и предметных результатов образовательного процесса. Главное внимание уделяется развитию языковой, речевой и социокультурной компетенций в ущерб метапредметной и компенсаторной [25].

В связи с этим в сложившейся сегодня геополитической ситуации назрела необходимость разработки концептуальных основ **современного отечественного УМК по иностранным языкам** для общеобразовательной школы, обобщающих высокий образовательный и воспитательный потенциал личностно-ориентированного, компетентного, системно-деятельностного, аксиологического, коммуникативного, социокультурного и межкультурного методических подходов в рамках антропоцентрической парадигмы иноязычного образования в стране.



Литература

1. **Афанасьева О. В.** Dialogue with English. Английский язык: учебник для 2 класса в 2-х ч. / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, И. В. Михеева. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 128 с.
2. **Баранова К. М.** Проблема национальной идентичности в современных учебниках английского языка для начальной школы / К. М. Баранова, О. В. Афанасьева // Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу: коллектив. моногр. / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – М.: ВКН, 2021. – С. 240–277.
3. **Бим И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учебное пособие для педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1988. – С. 41–58.
4. **Гальскова Н. Д.** Аксиологический подход в современном иноязычном образовании // Аксиология иноязычного образования: среднее профессиональное педагогическое образование: коллектив. моногр. / под ред. А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецова. – М.: Изд-во Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2017. – С. 8–19.
5. **Гальскова Н. Д.** Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностр. языки в школе. – 2011. – № 7. – С. 2–11.
6. **Гальскова Н. Д.** Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность / Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 3–11.
7. **Гальскова Н. Д.** Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 4–10.
8. **Идилова И. С.** Аксиологический подход в обучении иностранному языку как ответ на вызовы современности (на примере гуманитарного профиля) // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 5. – С. 53–58.
9. **Мухина Н. Н.** Межкультурная интерпретация художественного текста как средство развития национально-культурной идентичности студентов языкового вуза // Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве: материалы I Международной научно-практической конференции (Москва, 3–4 декабря 2022 г.) / науч. ред. С. В. Титова, М. Г. Бахтиозина. – М.: КДУ; Добросвет, 2022. – С. 232–237.
10. **Мухина Н. Н.** Развитие ценностных ориентаций студентов в процессе межкультурной интерпретации художественного текста (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. – Москва, 2024. – 26 с.

11. **Пассов Е. И.** Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур: учебное пособие. – Липецк: РЦИО, 2000. – 204 с.
12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413». – URL: https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=949 (дата обращения: 01.08.2023).
13. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 21.09.2022 г. N 858 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность и установления предельного срока использования исключенных учебников» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/405590287/> (дата обращения: 01.08.2023).
14. **Сафонова В. В.** Российское ценностно-ориентированное языковое образование в условиях постглобального мира: социокультурный контекст проектирования // *Иностр. языки в школе.* – 2022. – № 9. – С. 18–27.
15. **Сафонова В. В.** Актуальные вопросы ценностного обновления языкового образования в условиях новых геополитических реалий // *Иностр. языки в школе.* – 2024. – № 2. – С. 6–14.
16. **Сластёнин В. А.** Избранные труды. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
17. **Тарева Е. Г.** Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // *Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сборник научных статей.* – Москва: Языки народов мира, 2021. – С. 26–33.
18. **Тарева Е. Г., Твердохлебова И. П.** Современный учебник иностранного языка: вопросы концептуального и технологического моделирования // *Иностр. языки в школе.* – 2021. – № 7. – С. 2–4.
19. **Твердохлебова И. П.** Ценностные ориентиры лингводидактических стратегий обучения иностранным языкам и новый социокультурный контекст // *Иностр. языки в школе.* – 2024. – № 2. – С. 2–5.
20. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: от 09.11.2022 г. № 809. – Москва: Кремль. – 8 с. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=lv8kpcds1265890872> (дата обращения: 11.07.2024).
21. Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся: Всероссийская конференция с международным участием. Году науки и технологий в Российской Федерации посвящается, (Москва, 20–24 апреля 2021 года) / Редколлегия: Л. Г. Викулова (отв. ред.), Е. Г. Тарева, И. В. Макарова, Л. А. Борботько, О. И. Короленко. – М.: Языки Народов Мира, 2021. – 287 с.
22. Федеральная образовательная программа среднего общего образования (Утверждена приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 под № 371). – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia-utverzhdena-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-371> (дата обращения: 18.07.2024).
23. **Чернышов С. В.** Технология гражданско-патриотического воспитания школьников средствами иноязычного образования // *Иностр. языки в школе.* – 2022. – № 7. – С. 9–16.
24. **Языкова Н. В.** Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника. // *Иностр. языки в школе.* – 2019. – № 5. – С. 12–17.
25. **Языкова Н. В.** Реализация компетентностного подхода в российских УМК по английскому языку для общеобразовательной школы // *Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования.* – Липецк, 2020. – С. 347–355.

26. **Языкова Н. В.** Аксиология лингвообразования: концептуальные аспекты и технологические решения // Экология языка. Моно- и межкультурная коммуникативная практика. Материалы всероссийской научной конференции с международным участием (Улан-Удэ, 28–30 сентября 2023 г.) / науч. ред. П. П. Дашинамаева; отв. ред. Т. И. Гармаева. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2023. – С. 11–16.
27. **Galskova N. D.** Foreign language textbook as a methodological and technological phenomenon: axiological dimension / N. D. Galskova, Z. N. Nikitenko // TSNI 2021: Textbook: Focus on Students' National Identity, Москва, 20–24 апреля 2021 года. – М.: ARPHA Proceedings, 2021. – P. 310–319.
28. **Yazykova N. V.** Paradigmatic Basis of Implementing Intercultural Approach to Foreign Language Education // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. – Springer, Cham, 2020. – Vol. 131. – P. 296 – 304.

Языкова Наталья Витальевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры английского языка и лингводидактики Московского городского педагогического университета.

E-mail: yazykova-n@mail.ru

Маштини Анжелика Марковна, магистрант кафедры английского языка и лингводидактики Московского городского педагогического университета

E-mail: lika.samorukova@mail.ru



**Сведения
об авторах**

ФЕНОМЕН РИЗОМАТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ



Аннотация

В статье представлены особенности ризоматического обучения в зарубежных альтернативных школах через основные характеристики: децентрацию, дискретность, множественность, связность и гетерогенность, событийное конструирование реальности, картографичность, антибинаризм. Рассматривается возможность внедрения элементов ризоматического обучения в российских школах.



Abstract

THE PHENOMENON OF RHIZOMATIC LEARNING IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article presents some special features of rhizomatic education in foreign alternative schools through the main characteristics: decentralization, plurality, connectivity and heterogeneity, discreteness, cartography, event-based construction of reality, anti-binarism. The possibilities of introducing elements of rhizomatic education in Russian schools are considered.



Ключевые слова

ризома, ризоморфность, ризоматическое обучение, децентрация, множественность, связность и гетерогенность, дискретность, событийное конструирование реальности, картографичность, антибинаризм



Keywords

rhizome, rhizomorphism, rhizomatic learning, decentralization, multiplicity, connectivity and heterogeneity, discreteness, event-based construction of reality, cartography, anti-binarism

Тема ризоматического обучения в последние годы стала одной из часто обсуждаемых в педагогических дискурсах отечественных школьных учителей. Во многом это обусловлено введением обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, в которых прописано требование вариативности к содержанию образования. Данное требование подразумевает ориентацию на потребности обучающихся и возможность предоставления им различных вариантов программ на каждой ступени обучения. В настоящее время образование уже не становится той централизованной и стабильно определенной структурой. Рассматривается такой подход к образованию, в котором все составляющие нелинейно связаны, взаимозависимы и создают гибкую, но устойчивую систему обучения. Подобная ризоморфность выводит образование на качественно новый уровень, осуществляя, согласно высказыванию Ж. Дерриды, детерриториализацию

образовательной среды, усиливая ее многогранность и полифункциональность и увеличивая ее способность к самостоятельной интеграции как новых возможностей, так и новых субъектов [3]. Имеет место прямое противопоставление ризомы понятию структуры как систематизированной и иерархически упорядоченной организации.

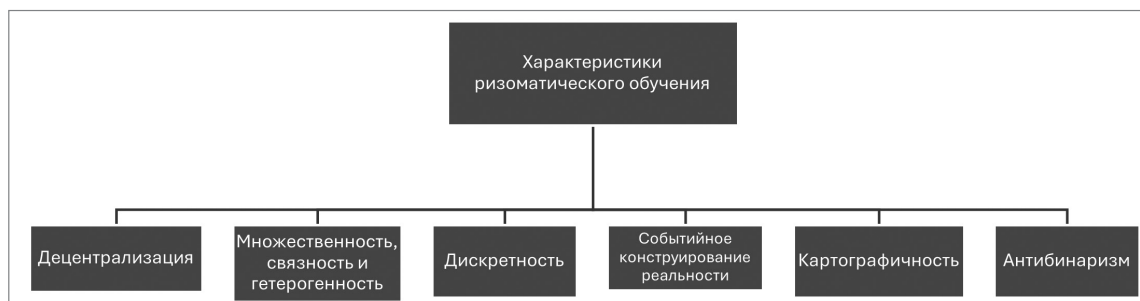
Как отмечает Д. Кормье, традиционная категория «структура» при реализации такого обучения заменяется аструктурным и нелинейным способом организации образовательного процесса с возможностью имманентной подвижности [6]. Создавая программы не в определенном структурном порядке, а согласно потребностям учащихся и их родителей, в ризоматическом обучении любой субъект или процесс имеют возможность решать собственные задачи, будучи частью единой системы. С другой стороны, обучающиеся и их родители как активные субъекты ризоматического обучения самостоятельно определяют индивидуальную образовательную траекторию, начиная от способов оплаты и заканчивая выбором программы обучения.

Анализ работ по проблемам ризоматического обучения позволяет выделить шесть категорий, которые раскрывают особенности или характеристики построения образовательных программ в данной педагогической модели: 1) децентрация; 2) множественность, связность и гетерогенность; 3) дискретность; 4) событийное конструирование реальности; 5) картографичность; 6) антибинаризм (рис. 1).

Остановимся подробнее на том, каким образом вышеперечисленные особенности проявляются в процессе создания образовательных программ в рамках данной педагогической модели.

Чтобы раскрыть понятие *децентрации*, необходимо обратиться к проблеме самоуправления на фоне активной интеграции внешних субъектов с представлением разнообразной академической программы, включающей индивидуальные учебные планы. В начале статьи описана суть ризомы в обучении и уже употреблено это понятие. Изначально это термин постструктурализма и постмодернизма, разработанный в книге Ж. Делёза и Ф. Гваттари «Ризома» (1974). Ризома представляет собой корневище, подземный стебель, запутанную корневую систему, состоящую из множества отростков и побегов, регулярно отмирающих и заново отрастающих, находящихся в состоянии постоянного обмена с окружающей средой. Подобно ризоме, субъекты пересекаются друг с другом, обмениваясь знаниями и опытом, что ведет к усвоению и освоению информации и опыта, а не просто к чистому знанию. Для оценки результатов такого обучения количественные показатели не подходят — оценивать следует по моделям «я умею» и «я осознаю». Полученную информацию признают знанием и усваивают как опыт, если она показывает свое прикладное назначение и расценивается как полезная для общества.

Рис. 1
Характеристика
ризоматического
обучения



Дискретность выражается посредством применения альтернативных форм выполнения заданий в процессе изменения образовательного маршрута на любом этапе.

Событийное конструирование реальности заключается в том, что учитель создает условия для ознакомления с различными культурными перспективами и ценностями, тем самым развивая умение обучающегося наделять изучаемые явления собственными значениями. При этом реальность представляет собой открытое, детерриториализированное пространство, где собраны различные артефакты, включая легенды, мифы, автобиографии и биографии, личные представления об истории и современности. Учитель, управляя процессом обучения, отбирает содержание урока с незавершенным и открытым заключением, чтобы оставить место для свободных интерпретаций со стороны учеников, что обеспечивает постоянный диалог между учителем и учеником, цель которого — поиск истины [5].

Картографичность проявляется в постоянных изменениях учебного процесса, включая учебный план и содержание уроков; при этом ризома не укладывается в какую-либо структурную модель. Корневище выступает как карта, восприятие которой требует понимания связи с реальностью. Каждая новая ризома и ее ветвление уникальны и адаптируются к различным этапам реализации с учетом интересов конкретных лиц, групп или сообществ. Свобода в выборе методов обучения свидетельствует о постмодернистской ориентации на событийное конструирование образовательного процесса, учитывающего реальные потребности и запросы самого ученика.

Субъектность, проявляющаяся в условиях образовательного процесса, ориентирована на реальную жизнь и опыт ученика. Реализуя на практике индивидуальный подход, учитель должен быть готовым к индивидуализации и гуманизации образования. Процесс окультуривания среды подразумевает отсутствие расовой или национальной сегрегации и создание альтернативных школ для учащихся определенных этнических групп с учетом их истории [4].

Антибинаризм как отказ от бинарных структур и иерархий также важен в контексте обучения, в котором учитель и ученик взаимодействуют как равноправные участники образовательного процесса, совместно структурируя пространство взаимодействия. *Бинаризм* воспринимается постмодернистами как форма насилия и угнетения — вот почему образование должно основываться на диалоге с учеником, что подразумевает формирование содержания через общение и опору на личный опыт, а не заранее подготовленные планы и конспекты [1].

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что ризоматическое обучение в школе возможно и реализуется разными способами, среди которых: самоуправление, применение вариативных программ и индивидуальных учебных планов, сотрудничество в условиях окультуривания образовательной среды. Что же из этого возможно внедрить в российских школах, в частности — при изучении иностранных языков?

В настоящее время актуальными являются следующие способы применения ризоматического обучения в изучении иностранных языков: поливариантность, множественность выбора, включение музейных материалов, сотрудничество с культурными учреждениями и децентрализация.

Поливариантность обучения проявляется через тренировку мышления, которая происходит на границе между различными языковыми зонами и дисциплинами.

Ученик развивает дискурсивное мышление посредством освоения содержания предметов, понимая контекст обучения и в то же самое время формируя универсальные учебные действия. Образование соотносится со структурой идентификации человека в обществе, отражая его социально значимые навыки, которые являются результатом личного свободного выбора.

Говоря о множественности выбора, связности и гетерогенности частей в целом, отметим: несмотря на то, что многие школы предоставляют возможность для изучения специализированных тем и составления индивидуальных программ, ученики тем не менее изучают полный спектр предметов, адаптированных к местным, государственным или национальным стандартам обучения.

Анализируя способы применения ризоматического обучения, обратим внимание на тестирование: его особенность заключается в том, что учащиеся имеют возможность либо выбрать правильный вариант ответа, предложенный в задании, либо сформулировать его самостоятельно. Данный подход направлен на разрушение готовых, объективных, иерархизированных структур, отражая тем самым ключевую установку постмодернизма. В этом смысле преподавателю следует избегать использования традиционных форм подготовки к урокам и отдавать предпочтение игровым и языковым технологиям, контролируя процесс обучения, занимаясь вопросами воспитания и в то же самое время изучая тонкости нового подхода.

Как правило, практические занятия в школах с профильным обучением базируются на научных изысканиях и исследовательских работах. Кроме того, поливариативная среда обеспечивается в школе посредством расширения содержательной стороны обучения с опорой на государственные стандарты, с учетом предложений бизнес-сообществ, а также за счет сотрудничества с культурными учреждениями, такими как музеи. Музейная тематика в рамках дисциплины «Иностранный язык» включает освоение учебного материала, посещение музеев англоговорящих стран, России и родного региона (виртуальные экскурсии).

Имея в своем распоряжении современное оборудование (компьютер, проектор, выход в интернет), учителя могут открыть сайт любого из музеев мира, что предоставляет дополнительные возможности для изучения иностранных языков. Например, Государственный музей естествознания Великобритании предлагает виртуальную экскурсию для разных ступеней обучения в режиме 3D: с ее помощью можно изучать такие темы, как экология, мир животных, флора и фауна. В свою очередь, Британский музей предоставляет уроки и дидактические материалы, включая раздел «Обучение истории при помощи 100 экспонатов», что позволяет раскрывать разнообразные темы, касающиеся социальной и личной жизни людей, культурного, экономического, политического и исторического развития стран.

Продолжая анализ зарубежного опыта, приведем пример тесного взаимодействия Министерства образования и Министерства культуры провинции Онтарио, которые разработали образовательные экскурсии для учеников всех возрастов в полном соответствии с учебным планом школ. На сайте музея предоставлена подробная информация об экскурсиях по тем темам, которые обучающиеся проходят в рамках школьной программы. Другим примером является работа «Как теория становится практикой», в которой американские педагоги Катрина Эгенбергер и Филип Енавайн делятся опытом уникального сотрудничества школы с Музеем изобразительного искусства, инициированного учителями,

которые обратились к сотрудникам музея с просьбой разработать тематические школьные экскурсии. Это позволило создать программу, включающую десять уроков в год, каждый из которых посвящен конкретному направлению с обязательным посещением музея и выполнением специально разработанных заданий, нацеленных на развитие стратегий визуального мышления. Подобные примеры существуют и в нашей стране: например, Дарвиновский музей в Москве регулярно обновляет программы, чтобы отвечать запросам школ, а также предоставляет школьникам возможность проводить авторские экскурсии для посетителей. Подобное сотрудничество происходит во многих российских городах, и акцент также делается на региональные и национальные особенности.

Совместная работа музеев и школ вносит огромный вклад в развитие современного образования. В частности, хотелось бы отметить, что данный подход способствует формированию творческой, ответственной, заинтересованной и социально активной личности, открытой для диалога культур, знающей и уважающей традиции своей малой родины, страны в целом и стран изучаемого языка.

Характеристики ризоматического обучения тесно связаны с вопросом *окультивирования среды*, функционируя как единое целое по принципу «единство в разнообразии». Как отмечает Б. Л. Губман, на протяжении всей жизни человек занимается непрерывным самопроектированием, что связано с экзистенциальным основанием культуры, когда субъект испытывает необходимость в интересубъективном признании внутри определенного сообщества с целью достижения условно общего мировидения и культурного единства [2, с. 7].

В России ризоматическое обучение было также внедрено в некоторых школах в качестве экспериментального подхода. Например, в Московском образовательном центре «Черный кот» разработана и испытана программа, состоящая из ризоматических курсов, охватывающих разные предметные области, при этом основной упор сделан на проектно-исследовательскую деятельность и междисциплинарное обучение. В рамках предложенной программы обучения учащиеся стремятся к самостоятельному исследованию и сотрудничеству.

В Санкт-Петербурге на базе школы имени Достоевского создано пространство для исследовательской деятельности учащихся, которое получило название «Ризоматическая лаборатория». Опираясь на описанные выше принципы, учащиеся работают над проектами различной тематики, а для педагогического коллектива организованы мастер-классы и лекции по ризоматическому обучению.

В гимназии № 47 города Тюмени разработана ризоматическая модель обучения, в рамках которой учащиеся работают над проектами в самоорганизованных группах. Преподаватель при этом выступает в роли помощника, так называемого фасилитатора, направляя процесс обучения на развитие креативного мышления, коммуникативных навыков и умения решать проблемы.

Первые результаты внедрения ризоматического обучения в российских школах можно назвать положительными. Отмечается улучшение мотивации и вовлеченности учащихся в учебный процесс. Данный подход к обучению способствует развитию критического и креативного мышления, коммуникативных навыков, а также предоставляет возможности для сотрудничества и индивидуального и дифференцированного обучения.

Ризоматическое обучение обладает бесспорными достоинствами, однако возникает вопрос, может ли оно стать полноценной альтернативой традиционной системы образования. С нашей точки зрения, ризоматическое обучение не сможет полностью заменить уже проверенную и устоявшуюся систему, однако в условиях контекстуальности и без того сложных процессов обучения, которые не поддаются однозначному контролю, оно может быть эффективным и даже способным заменить некоторые подходы, не отвечающие таким современным требованиям, как гибкость, вариативность, содержательность и многоуровневость.



Литература

1. **Бокова Т. Н.** Ризоматические принципы обучения в альтернативных школах США // Ценности и смыслы. – 2016. – № 1 (41). – С. 85–91.
2. **Губман Б. Л.** Мир культуры: экзистенциальные истоки и знаково-символическая реальность // Вестник ТвГУ. Серия «ФИЛОСОФИЯ». – 2015. – № 2. – С. 7–25.
3. **Делез Ж., Гваттари Ф.** Ризома // Капитализм и шизофрения. – URL: <http://www.kprpfo.chat.ru/nom.html> (дата обращения: 18.09.2024).
4. **Иванова С. В., Бокова Т. Н.** Видение «школы будущего» в постмодернистском ракурсе (на основе компаративистских исследований) // Педагогика. – 2020. – № 6. – С. 35–47.
5. **Иванова С. В.** Дидактический концепт в эпоху постмодерна // Ценности и смыслы. – 2015. – № 3 (37). – С. 6–13.
6. **Cormier D.** Rhizomatic Education: Community as Curriculum Innovate // Journal of Online Education. – 07.01.2008. – Vol. 4: Iss. 5, Article 2. – URL: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss5/2/> (дата обращения: 17.07.2024).

Бокова Татьяна Николаевна, доктор пед. наук, доцент, профессор РАО, профессор кафедры английского языка и лингводидактики, заместитель директора института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: bokovatn@mgpu.ru

Сведения
об авторе

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ



Аннотация

Целью данной статьи является выявление эффективности использования лингвострановедческой наглядности и аутентичных текстов при обучении лексическим единицам с национально-культурным компонентом на уроках английского языка в средней школе. Приводится пример их практического применения для развития навыков и умений говорения и чтения.



Abstract

TEACHING LEXICAL UNITS WITH A NATIONAL-CULTURAL COMPONENT

The paper aims at identifying the effectiveness of using linguistic and cultural visualization and authentic texts when teaching lexical units with a cultural component at English lessons in secondary school. The authors give an example of their applying to develop speaking and reading skills.



**Ключевые
слова**

**аутентичный текст, лингвострановедческая
наглядность, лексика с национально-культурным
компонентом, чтение, говорение**



Keywords

**authentic text, linguistic and cultural visualization,
vocabulary with a national-cultural component, reading,
speaking**

Вследствие происходящих в обществе трансформационных процессов положение иностранного языка в социальной жизни нашей страны сильно изменилось: в современных реалиях он выступает неотъемлемым компонентом системы образования, средством реализации личности, позволяющим участвовать в будущем диалоге культур.

Федеральный государственный образовательный стандарт для средней школы гласит: «Фундаментальной целью обучения иностранному языку является формирование у обучающихся способности к эффективному и плодотворному межкультурному общению» [6]. Учитывая, что культуры родного и изучаемого языков никогда не будут идентичны, продуктивное межкультурное взаимодействие возможно только при осведомленности обучающихся о лингвострановедческих фактах и понятиях страны изучаемого языка. В связи с этим возникает необходимость в поиске новых методов и приемов, которые смогли бы оптимизировать процесс обучения иностранному языку в целом.

Проанализировав мнения ученых по проблемам межкультурной и социокультурной коммуникации и сравнив их с данными нормативно-правовых актов, мы пришли к выводу: целью иноязычного образования является формирование

коммуникативной компетенции обучающихся, формирование у них волевой и эмоциональной готовности участвовать в речевом взаимодействии и межкультурном диалоге. Подобное взаимодействие требует от обучающихся усвоения определенных сведений лингвострановедческого и культурно-эстетического характера о стране изучаемого языка. Такой вид знаний приобретается через работу с лексикой, представляющей собой форму объективизации языкового сознания носителей языка, и незаметно превращается в средство формирования у школьников общей и культурной картины мира.

На уроках английского языка в 8–9-х классах при обучении говорению и чтению в большом количестве используются лексические единицы с культурным компонентом (безэквивалентная, коннотативная, фоновая лексика) [8, с. 56].

Безэквивалентная лексика представляет собой единицы, не имеющие равнозначных соответствий в сопоставляемых языках: например, *Sunday roast* — «воскресный обед». В Великобритании существует неизменная традиция подавать по воскресеньям обед, состоящий из жареного мяса с соусом, жареного картофеля и овощей. Для учеников средней школы интересна и такая специфическая составляющая безэквивалентной лексики, как реалия: например, *Jack-o'-Lantern* — «светильник Джека» — это обязательный атрибут американского Хэллоуина. Так называется фонарь, традиционно вырезаемый из тыквы или репы и похожий на голову с пугающим или забавным лицом.

Коннотативная лексика неразрывно связана с коннотациями (ассоциациями). Коннотация представляет собой дополнительное содержание лексической единицы, отражающееся в ее основном значении и выражающее эмоционально-оценочные оттенки. К коннотативной лексике можно отнести английские имена и фамилии — такие, как *John, Shakespeare*. Детям важно знать и названия географических объектов — такие, как *London, the Thames*, имеющие в русском языке устойчивые соответствия, но утратившие свою безэквивалентность. *London* для британца — не то, что Лондон для русского человека. Очевидно, что у людей, живущих в русскоговорящей среде, нет того количества ассоциаций, связанных с этим городом, которое характерно для англичан.

Фоновая лексика наряду с межнациональной передает также информацию национального характера. Например, понятие *school uniform* без проблем переводится на русский язык и не может считаться безэквивалентным, однако его иноязычный лексический фон не совпадает с лексическим фоном русского понятия «школьная форма». Словосочетание *school uniform* отражает специфику английской образовательной среды, особенности образа жизни обучающихся из другой, новой культуры [6, с. 395].

Стоит отметить, что приведенные выше примеры лексики с культурным компонентом взяты из составленного нами специального сборника учебно-аутентичных текстов (текстотеки), о котором пойдет речь далее.

Аутентичный текст, дополненный средствами лингвострановедческой наглядности, является ярким и надежным источником приобретения лингвострановедческих знаний. Именно лингвострановедческий текст заключает в себе лексические единицы с культурным компонентом, является контекстом для объяснения значения такого вида лексических единиц и образом их функционирования в таком виде контекста. При правильном подборе аутентичного материала предоставляется возможность обогащения внутреннего мира школьника при помощи донесения до него информации о культуре страны изучаемого им языка.

Целью настоящей статьи является обоснование эффективности использования средств лингвострановедческой наглядности, аутентичных текстов в обучении учащихся 8–9-х классов лексическим единицам с культурным компонентом. Главная цель такой работы состоит в развитии навыков и умений говорения и чтения, в пополнении лексического запаса учащихся на уроках английского языка.

Аутентичные тексты отражают специфику процесса обучения лексическим единицам с культурным компонентом в языке. Некоторые методисты допускают внесение некоторых изменений в аутентичный текст, т.е. его адаптацию, в связи с чем выделяют следующие виды аутентичных текстов: 1) отредактированные (*edited authentic texts*); 2) полуаутентичные (*semi-authentic texts*); 3) тексты, приближенные к аутентичным (*near-authentic texts*); 4) учебно-аутентичные (*learner-authentic texts*) [3, с. 231]. Перечисленные виды текстов целесообразно называть адаптированными: они не утрачивают своей приближенности к объективно существующим иноязычным реалиям, просто ориентированы на языковой уровень обучающихся, которые используют упомянутые тексты преимущественно в учебных, а не повседневных целях.

Учебно-аутентичные, или, как называет их Е. В. Носонович, методически аутентичные, тексты созданы носителями языка специально для учебных целей. Они приближены к естественному иноязычному материалу, создают в миниатюре фрагмент иноязычной культуры, в нашем случае – английской. Адаптированные аутентичные тексты приближены к естественной иноязычной среде функционирования. Такого рода иноязычная среда соответствует характеристикам реального общения и отвечает методическим требованиям для целей обучения неродному языку для разных образовательных организаций [4, с. 107–110].

Для качественного функционирования лексических единиц с культуроведческим компонентом в их семантической структуре важна и лингвострановедческая наглядность. Она призвана: 1) облегчить понимание лингвострановедческой информации, представленной в тексте; 2) в наглядной форме иллюстрировать различающиеся лексические понятия, не совпадающие в контактирующих языках; 3) помочь правильно понять способы употребления слова, содержащего национально-культурный компонент в своей структуре; 4) указывать на реальный контекст употребления лексической единицы в речи [2, с. 55–56].

Чтобы убедиться в эффективности использования аутентичных текстов и средств лингвострановедческой наглядности при обучении лексике с культурным компонентом, в 2023–2024 учебном году мы провели соответствующую опытно-экспериментальную работу по развитию навыков и умений говорения и чтения на уроках английского языка в 8 «А» и 9 «Б» классах средней школы № 37 г. Дзержинска Нижегородской области. Обучение длилось четыре недели. В исследовании приняли участие 55 человек. Работа проходила в три этапа.

1. На *подготовительном этапе* был проанализирован учебно-методический комплекс, по которому занимались ученики 8 «А» класса. Далее была проведена диагностика уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся. Для работы с аутентичным страноведческим текстом, представленным в учебнике, использовалась традиционная трехэтапная методика. Была оценена адекватность упражнений, сфокусированных на обучении лексическим единицам с культурным компонентом, а также выявлена методическая значимость и направленность средств лингвострановедческой наглядности. Мы пришли к выводу, что учебно-аутентичные страноведческие тексты в основном представлены в разделе *Culture Corner* (см. табл. 1), их количество недостаточно, а информационная насыщенность невысока [1]. От этого обучение лексическим единицам

Название текста, страницы	Charity begins at home, с. 37
Этап работы с текстом	Содержание этапа
Дотекстовый этап	Представлен одним упражнением, направленным на погружение учеников в тему текста «Благотворительность начинается дома». Учащиеся работают с заголовком, пытаются понять его значение. В качестве наглядного материала используются логотипы британских благотворительных организаций. Учащимся необходимо разобраться, как заголовок текста связан с изображениями. На данном этапе происходит плавный переход к текстовому этапу: учащимся предстоит прочитать текст и проверить свои догадки.
Текстовый этап	Представлен одним рецептивным упражнением, в котором учащимся нужно заполнить пропуски в тексте с помощью представленных вариантов ответа. Данное упражнение выполняется после первого прочтения текста, а после второго учащимся предлагается выполнить одно репродуктивное упражнение, написав несколько предложений по теме с опорой на вопросы.
Послетекстовый этап	Учащимся дается для выполнения продуктивное упражнение по созданию проекта на тему «Благотворительные организации страны» с дальнейшей публикацией получившейся статьи о нем в школьном журнале.

с культурным компонентом не всегда реализуется в полном объеме. Стоит отметить, что при правильной организации материала, представленного в УМК, у учителя есть возможность включать собственные разработки по теме в содержание уроков английского языка. Он может успешно осуществлять обучение лексическим единицам с культурным компонентом на основе дополненных текстов. Средства лингвострановедческой наглядности и страноведческие тексты помогают учителю стимулировать познавательную активность детей. Такие материалы вызывают у обучающихся интерес не только к содержанию текстов, но и к лексическим средствам, которые его выражают, и к иностранному языку в целом. Мотивация и познавательный интерес детей к лингвострановедческому аспекту повышают познавательную и коммуникативную атмосферу на уроках. Вот почему необходимо увеличивать количество аутентичных текстов и средств визуализации лингвострановедческих фактов с целью развития навыков и умений говорения у обучающихся.

Табл. 1

Методика работы с аутентичным текстом по обучению лексическим единицам с культурным компонентом: Module 2, Culture Corner 2

Для выявления начального уровня сформированности лексических навыков по употреблению слов и выражений с культурным компонентом в устной речи на основе прочитанного текста учащимся было предложено несколько заданий для самостоятельного выполнения:

- 1) предварительная работа с лексикой из текста перед его прочтением: выбор картинки, соответствующей значению слова, описывающего культурный факт (см. рис. 1);
- 2) чтение текста и заполнение пропусков с использованием слов из предыдущего задания (см. рис. 2);
- 3) повторное чтение текста и ответы на вопросы (задание было сформулировано так: «Прочтите журнальную статью еще раз. Ответьте на следующие вопросы: 1. *What festival do British people celebrate on the 31st of October?* 2. *What costume does Esme usually wear at Halloween?* 3. *What Halloween traditions does Lizzie do? What tradition is only for little kids in Matilda's opinion?*»);
- 4) составление небольшого устного высказывания по теме с опорой на план (задание звучало так: «Составьте короткий монолог о Хэллоуине в Великобритании по плану: 1. В каких странах отмечается? 2. Дата праздника. 3. Традиционные наряды, которые люди надевают в этот день. 4. Традиционные занятия детей в этот день. 5. Ваше отношение к фестивалю. Объясните свою точку зрения»).

Учащиеся составляли устные высказывания о празднике. Приведем примеры некоторых из них, указывая на сделанные ошибки. Они помечены следующими знаками:

Рис. 1

Задание 1

Choose a picture that depicts **Jack-o'-Lantern**.

a)  b)  c)  d) 

Choose a picture that depicts **trick or treating**.

a)  b)  c) 

Рис. 2

Задание 2

The 31st of October is Halloween. It's the third most popular festival in Britain, after Christmas and Easter. But what do children in Britain really think about it? And what do they do?

CROWN talks to three British teenagers ...

ESMEE

CROWN: Do you like Halloween?
Esmee: I love Halloween!

CROWN: Do you wear a costume at Halloween?
Esmee: I usually dress up. I wear a ghost* costume.

CROWN: What other Halloween traditions do you do?
Esmee: Every year we make a . We buy a pumpkin and cut off the top and scoop* out the inside. Next we place a candle inside the pumpkin and put the pumpkin on the front doorstep*. I like telling scary stories with my friends too!

Score: 8/10

PROFILE:
Name: Esmee
Age: 14
Nickname: Ez
Favourite subject: Drama
Favourite music: Beyoncé
Favourite word: Like




x — грамматическая ошибка; □ — лексическая ошибка; * — фонетическая ошибка;
... — пауза hesitation (молчание, обдумывание ответа).

P¹: Halloween is celebrated in Britain. It is celebrated in Russia too. It is celebrated ... on the 31st of October. It is a tradition to wear scared (x) costumes in (x) this day. Costumes of black cats and ... vampires (*) are popular. Children usually carve pumpkins and decorate their rooms for Halloween. They also go to their neighbors to get sweets. I sometimes celebrate this festival with my friends. We tell scared (x) stories and eat crisps and sweets. I like Halloween.

P²: Halloween is (x) interesting festival. So I am going to speak about it. People all around the world celebrate it. People in Russia also like Halloween. But Halloween is more popular in UK (x) and USA (x). It is celebrated on the 31st of October. Teenagers wear different costumes, for example ghost costumes and witch costumes. Children with their parents do (a) scary pumpkin lamp. Children decorate their home (x) ... spider webs and other scary things. Teenagers enjoy eat (x) tasty food and spend (x) time with their friends on this day. We sometimes celebrate this festival at school. We put different costumes on, watch films and eat tasty food. I really like it.

P³: I want to tell you about Halloween. This festival is celebrated in many different countries. Britain (a) and American people enjoy this festival very much. Halloween is on the 31st of October. People usually wear ... scary costumes on this day. Children decorate their place with scary pumpkins and lights. They also may get some sweets. Children also like watching scary films. I think I like Halloween. We can have a lot of fun. It's scary and exciting to tell stories ... about witches, vampires (*) and ghosts. I also like watching horror films and eat (x) some food with my friends. However, ... I don't celebrate this festival every year. My parents don't like Halloween. So I just celebrate this festival with my classmates at school.

Нами были предложены критерии для оценки выполнения каждого задания. Ими пользовался в основном учитель, но могли и учащиеся — а) для оценки качества проведенной работы и б) для рефлексии иноязычной деятельности на уроке.

За первое задание учащиеся могли получить от 0 до 4 баллов (1 балл за каждую верно выбранную картинку). Второе и третье задания (на понимание содержания лингвострановедческого текста) оценивались совместно. Учитывалось качественное выполнение следующих критериев:

- 1) Умение прочесть лингвострановедческий текст за фиксированное время.
- 2) Понимание его содержания на уровне значения (определение темы, места и времени действия, основных фактов).
- 3) Умение выделять лексические единицы с лингвострановедческим содержанием (опознавать такой тип).

- 4) Умение распредмечивать значение культуроведчески маркированных слов как средств передачи культурно-образовательной информации в тексте.
- 5) Умение выполнять разные действия с прочитанным (ориентироваться в тексте, находить указанную информацию, выделять ключевые факты).
- 6) Умение в процессе чтения работать со справочниками с целью уточнения смысла единиц лингвострановедческой информации.
- 7) Умение конспектировать текст, вычлняя лингвострановедческие факты для последующего использования.
- 8) Умение привлекать разные средства распредмечивания значения культуроведчески маркированного слова в структуре прочитанного текста (иллюстративный материал, лингвострановедческий справочник, использование информации из электронных поисковых систем).
- 9) Умение качественно пользоваться навыками и умениями для распредмечивания культуроведчески маркированных лексических единиц (слов, словосочетаний, фразеологизмов, афоризмов).
- 10) Умение соотносить новую лингвострановедческую информацию с ранее известной.

За каждый достигнутый показатель максимально начислялся 1 балл. Выставлялись следующие баллы: 0–0,5–1. Суммарно учащийся мог набрать от 5 до 10 баллов и, соответственно, получить одну из следующих оценок: «удовлетворительно» — 5–6 баллов; «хорошо» — 7–8 баллов; «отлично» — 9–10 баллов.

Монологическое высказывание, которое обучающиеся готовили на основе прочитанного текста, оценивалось по следующим критериям:

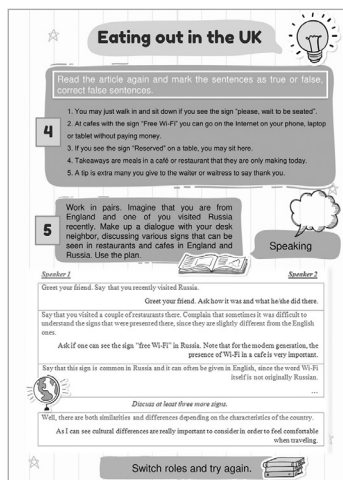
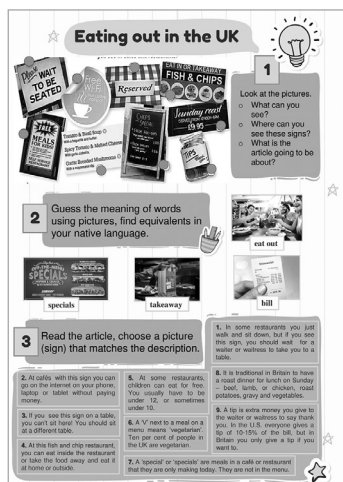
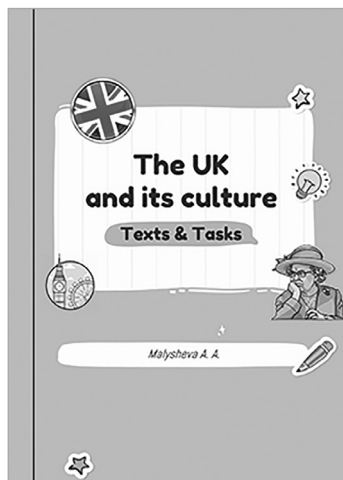
- 1) Выбор формы высказывания (пересказ, сообщение по содержанию, доклад по соответствующей теме).
- 2) Соответствие высказывания теме текста и поставленной речевой задаче.
- 3) Смысловая связность, логическая завершенность высказывания.
- 4) Точность выражения замысла высказывания.
- 5) Адекватность использования лингвострановедческой информации из текста в монологическом сообщении.
- 6) Объем высказывания (10–13–15 фраз).
- 7) Разнообразие речевых структур (образцов), в том числе сложные предложения.
- 8) Включение в монологическое высказывание культуроведчески маркированных лексических единиц.
- 9) Логичность и структурная завершенность в построении высказывания (смысловая связность).
- 10) Наличие в высказывании собственного отношения к новой лингвострановедческой информации.

Как и при выполнении предыдущего задания, учащийся мог набрать от 5 до 10 баллов и получить следующие оценки: «удовлетворительно» — 5–6 баллов; «хорошо» — 7–8 баллов; «отлично» — 9–10 баллов.

По итогам выполнения контрольных заданий было установлено, что менее половины учащихся (33 %) владели лексическими навыками по употреблению слов и выражений с культурным компонентом в устной речи и продемонстрировали это на основе работы с прочитанным текстом. У 47 % обучающихся наблюдался средний, а у 20 % был зафиксирован низкий уровень владения лексическими навыками по употреблению слов и выражений с культурным компонентом в устной речи (отмечаются случаи непонимания отдельных фрагментов текста).

Рис. 3

Сборник учебно-аутентичных текстов, раздел «Eating out in the UK»



2. Для проведения *формирующего этапа* опытно-экспериментальной работы была составлена текстотека — специальный сборник учебно-аутентичных текстов. Тексты из пособия сопровождаются упражнениями, направленными на обучение лексике с культурным компонентом. Все используемые упражнения ориентированы на развитие навыков и умений говорения и чтения на уроках английского языка (см. рис. 3).

Каждый раздел сборника включает: 1) упражнения на предвосхищение содержания текста с помощью средств лингвострановедческой наглядности (например, в разделе сборника «*Eating out in the UK*» в первом задании учащимся предлагается познакомиться с картинками, предположить, где дети могут увидеть представленные таблички и знаки, угадать содержание текста); 2) сравнение лексических единиц с имеющимися эквивалентными в родном языке (предлагается фоновая и безэквивалентная лексика, например *takeaway*, *specials*, *bill*, а также картинки, иллюстрирующие значения данных лексических единиц); 3) задания на последующее развитие навыков и умений чтения разного вида (предлагается определить, являются ли утверждения верными или нет, неверные утверждения необходимо исправить).

В конце каждого раздела сборника приведены упражнения на развитие умений говорения (например, в завершающем задании раздела «*Eating out in the UK*» школьникам предлагается построить диалог с соседом по парте, обсудив различные вывески и знаки, которые можно увидеть в ресторанах и кафе Англии и России, опираясь на представленный план). Тексты для чтения взяты из англоязычных журналов *Crown* и *Hot English*. Отобранные тексты тематически связаны с содержанием УМК по английскому языку для 8–9-х классов, соответствуют возрастным особенностям учащихся и их интересам. Такие тексты, по нашему мнению, призваны стимулировать речемыслительную активность учащихся, повышать уровень их мотивации в овладении языком.

3. На *заключительном этапе* обучающимся нужно было самостоятельно подготовить монологическое высказывание в объеме 10–13–15 предложений. Оно строилось на основе ситуации по случайно выбранной и ранее изученной теме. Для снятия возможных трудностей учащимся предоставлялся список слов. Было поставлено одно условие: требовалось обязательное использование указанных слов в монологическом высказывании. Предлагался план построения устного продукта речевой деятельности. В плане в скрытом виде была заложена функциональная структура предстоящего высказывания. Оценив результаты итогового контроля, мы установили, что более половины учащихся (60 %) успешно овладели навыками по употреблению лингвострановедчески маркированных слов и выражений. У 40 % учащихся наблюдается средний уровень выполнения указанного задания.

Итоги опытно-практической работы и анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах позволяют утверждать: использование учебно-аутентичных страноведческих текстов и средств лингвострановедческой наглядности в обучении учащихся 8–9-х классов лексическим единицам с культурным компонентом развивают умения говорения и чтения на уроках английского языка. Применение названных средств обучения не только повышает мотивацию обучающихся

к изучению иностранного языка, но и способствует лучшему закреплению в памяти лексических единиц с культурным компонентом.

По итогам проведенной работы можно сделать вывод: совместное использование учебно-аутентичных страноведческих текстов и средств лингвострановедческой наглядности в обучении, выполнение условно-речевых и речевых упражнений является действенным способом повышения качества учебного процесса. При такой работе происходит: 1) качественное усвоение лексических единиц с культурным компонентом; 2) сознательная активизация общеупотребительной лексики; 3) совершенствование разных умений в чтении аутентичных текстов; 4) сознательное развитие умений подготовки устных монологических высказываний на основе содержания аутентичных текстов и средств лингвострановедческой наглядности; 5) повышение познавательного, лингвострановедческого и социолингвистического интереса учащихся; 6) укрепление их мотивации по овладению иностранным языком как средством общения; 7) приобщение к реальному диалогу культур (русской и английской) как средству межкультурного взаимодействия.



Литература

1. Английский язык. Spotlight. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко [и др.]. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 216 с.
2. **Жданов С. С.** Видео как средство наглядности при представлении иноязычного лингвострановедческого материала // ЖУРНАЛ Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2015. – № 2. – С. 54–60.
3. **Мирошникова Е. А.** Адаптация текстового учебного материала при дифференцированном обучении иностранному языку // Вестник БГУ, 2016. – № 3. – С. 229–234.
4. **Носонович Е. В.** Методическая аутентичность учебного текста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: РГБ, 2003. – 178 с.
5. **Тюмасева З. И.** Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов здоровьесберегающей направленности / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, Д. В. Натарева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 1–24.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413.
7. **Чащин В. А.** Фоновые знания и лексика с национально-культурной семантикой // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 1 (2). – С. 393–398.
8. **Шамов А. А.** Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток-Запад, 2008. – 253 с.
9. **Шамов А. Н.** Организация деятельности учителя иностранных языков по обучению лексике // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 8. – С. 21–25.
10. **Шамов А. Н.** Приемы эффективного запоминания лексики на уроках немецкого языка // Иностр. языки в школе. – 2015. – № 2. – С. 15–23.

Шамов Александр Николаевич, доктор пед. наук, профессор; профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики НГПУ им. К. Минина.

E-mail: shamov1952@yandex.ru

Малышева Анастасия Алексеевна, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации НГПУ им. К. Минина.

E-mail: panina79875347827@yandex.ru



Сведения об авторах

НА ВЕРШИНЕ КУЛЬТУРНОГО АЙСБЕРГА: ЗАЧЕМ И КАК ДВИГАТЬСЯ ВНИЗ? МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



Аннотация

Статья посвящена особенностям развития межкультурной компетенции в процессе преподавания иностранных языков в высшей школе. Подробно рассматриваются элементы культуры и описывается модель культурного айсберга, которая может помочь обучающимся глубже понять культуру как родной страны, так и других. Приведены примеры практических заданий с культурным и межкультурным компонентами, позволяющих сделать процесс обучения более эффективным и мотивирующим.



Abstract

ON THE PEAK OF A CULTURAL ICEBERG: WHY AND HOW TO SLIDE DOWN? CROSS-CULTURAL COMPONENT IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

The paper looks into peculiarities of development of intercultural competence while teaching foreign languages. The elements of culture are described in detail. The model of cultural iceberg that can help learners to better understand their native culture as well as cultures of other countries is presented. The paper gives some examples of practical tasks with cultural and cross-cultural components in order to make learning more meaningful and motivating.



Ключевые слова

**иностранный язык, культура, студенты,
преподаватель, межкультурная компетенция,
носители языка**



Keywords

**foreign language, culture, students, teacher, cross-cultural
competence, native speakers**

Неотъемлемой частью изучения иностранного языка является ознакомление с культурой соответствующей страны. Важный вопрос, который стоит перед преподавателями иностранного языка, — как внедрить культурный компонент в процесс обучения. Практический опыт показывает, что ознакомление студентов с фонетикой, грамматикой, лексикой и некоторыми принятыми правилами общения на иностранном языке в действительности не позволяет обучающимся познакомиться с культурными особенностями его носителей. Как отмечают некоторые исследователи, преподаватели иностранного языка осознают необходимость включения социокультурного компонента в содержание занятий [1], однако не существует единого мнения о том, как это сделать [2].

Одной из непростых задач является выбор оптимального подхода. Большинство преподавателей иностранного языка не проходили специального обучения по использованию элементов культуры на занятиях. Более того, нет общепринятых критериев, на которые педагоги могут опираться в качестве руководства. Тем не менее представляется целесообразным адаптировать модель А. Д. Коэна и Р. М. Пейджа, которые выделяют следующие категории в изучении культуры [7]:

- самость как культура;
- элементы культуры;
- межкультурные явления (общее ознакомление с культурой);
- определенные культуры (изучение определенной культуры);
- овладение приемами изучения культуры.

Исследуя представленные выше категории, преподаватели могут помочь студентам лучше понять культуру страны изучаемого языка, осознать культурные различия и повысить их «межкультурную коммуникативную компетенцию» [1].

Рассмотрим подробнее каждую из категорий. Первая из них — *самость как культура*. Каждый человек принадлежит по меньшей мере к одной культуре, и она, осознаем мы это или нет, оказывает влияние на мышление, взаимодействие, коммуникацию, а также передачу знаний от поколения к поколению. Важно подчеркнуть, что умение задавать вопросы и давать ответы, основываясь на знаниях о родной культуре, способствует установлению кросскультурных отношений. Исследователи отмечают, что преподаватели иностранного языка могут помочь обучающимся активизировать их культурные знания в процессе ознакомления с элементами родной культуры, помогая им лучше понять, как она повлияла на их формирование и развитие [1]. К. Крамш обозначает такой процесс обучения как установление «зоны интеркультуральности» [7].

Думая о культуре, люди обычно ассоциируют ее с такими понятиями, как музыка, живопись, литература, одежда, еда, а также с моделями социального взаимодействия, ценностями, идеями, отношениями. Поскольку существует много толкований культуры, преподавателям необходимо дать ей определение, прежде чем предложить обучающимся принять участие в совместном обсуждении соответствующих вопросов. Культурный антрополог Джон Х. Бодли описывает культуру как то, «что люди думают, создают и делают» [4, с. 22]. Ученый рассматривает культуру как характерный для конкретного общества и передаваемый из поколения в поколение свод убеждений, который включает в себя знаковые, ментальные, поведенческие, материальные аспекты, составляющие основу модели поведения. Преподаватели иностранного языка могут помочь обучающимся лучше понять, что люди «думают, создают и делают» в их культурах, предложив ответить на следующие вопросы:

- Какие модели поведения отражают нашу культуру, каким образом они формируются и передаются?
- Какие важные факторы (социальные, экономические, религиозные) влияют на нашу культуру?
- Какие важные традиции являются уникальными для нашей страны?
- Как организована культура взаимодействия людей между собой в нашей стране?
- Какие идеалы и ценности объединяют представителей нашей культуры?
- Каким образом функционирует культура как способ взаимодействия людей между собой?
- Какие символы преобладают в родной культуре?

Обсуждение представленных выше вопросов поможет создать на занятии атмосферу, способствующую более глубокому пониманию обучающимися родной культуры в сравнении с особенностями стран изучаемого языка [3]. Для создания зоны интеркультуральности на занятиях преподаватели могут предложить обучающимся дать свое определение понятия культуры, а не просто предоставить им информацию по определенной теме.

Рассмотрим подробнее *элементы культуры*, которые включают в себя убеждения, ценности, обычаи, продукты культурной деятельности, стили общения в определенной культуре или обществе [7]. Международные стандарты изучения иностранного языка [10] содержат «философские положения, модели поведения, материальные и нематериальные продукты в обществе». Данные понятия легли в основу культурной модели 3P:

1. *Perspectives* – *перспективы* (что представители культуры думают, чувствуют и ценят).
2. *Practices* – *практики* (как представители культуры общаются и взаимодействуют друг с другом).
3. *Products* – *продукты* (технологии, музыка, живопись, еда, литература и т.д. – то, что представители культуры создают, чем делятся, что передают следующим поколениям).

Важно отметить: в то время как продукты могут быть легко определены, поскольку их можно увидеть, услышать, ощутить, попробовать на вкус, перспективы и практики не настолько узнаваемы, поскольку обычно являются устоявшимися в обществе. Н. Брукс [5] проводит разграничение между формальной (литература, изобразительное искусство, история и т.д.) и глубокой культурой (модели социального взаимодействия, ценности, отношения и др.). Как и продукты в модели 3P, элементы формальной культуры можно легко наблюдать в разных культурах. Однако, как и подразумевает название, элементы глубокой культуры часто сложно определить, поскольку они основаны на ценностях и являются эталонными для ее представителей.

Инструментом, который может помочь студентам выявить элементы культуры, является *модель культурного айсберга*, предложенная Эдвардом Холлом [8]. Холл разработал свою теорию, чтобы показать различия между тем, что люди видят, знакомясь с новой для них культурой (верхушкой айсберга), и ее невидимыми элементами (тем, что находится под водой). Продукты культуры, или так называемая поверхностная культура, – это то, что заметно сразу, однако социальные аспекты, лежащие в основе конкретной культуры и относящиеся к ее глубинной части, с трудом поддаются наблюдению.

Использование модели айсберга мотивирует студентов к размышлению об элементах культуры и разграничению ее видимых и невидимых элементов. Преподаватель может распечатать модель айсберга в качестве раздаточного материала или нарисовать ее на доске, а студенты – скопировать себе в тетрадь, чтобы индивидуально или в группах заполнить элементами культуры, соответствующими каждому из уровней: над поверхностью, под ней и в глубинных слоях.

Примеры поверхностных элементов культуры – это национальные блюда, костюмы, музыка и танцы, литература и праздники, а находящиеся под поверхностью – нормы вежливости, язык жестов, зрительный контакт, личное пространство, мимика, разговорные модели, понятие времени, то есть негласные поведенческие правила социального взаимодействия: они существуют

во всех культурах, но люди редко об этом задумываются. Эти правила значительно варьируются от культуры к культуре, и поэтому преподавателю следует ознакомить обучающихся с их примерами, характерными для разных стран, и предложить сравнить их с элементами родной культуры. К примеру, можно объяснить студентам, что американцы ценят зрительный контакт с собеседниками, но это вовсе не означает, что они пристально смотрят в глаза на протяжении всего процесса общения.

Обучающимся сложнее всего выделить подсознательные ценности, лежащие в основе глубокой культуры страны изучаемого языка. Они могут быть настолько интегрированными в культуру, что люди воспринимают их как единственно правильные или стандартные способы поведения. Примеры подсознательных ценностей: понятие дружбы, скромности, гендерные роли, выбор между конкуренцией и кооперацией и многие другие. Следовательно, одна из задач преподавателя — познакомить обучающихся с элементами культуры страны изучаемого языка и показать уникальные ценности представителей другой культуры.

Необходимо отметить, что преподавателям, не имеющим опыта посещения других стран, может быть сложно понять разнообразие и сложность зарубежных культур. В таком случае богатым источником информации могут служить интернет-ресурсы. Креативный поиск по фразам, таким как «национальная культура», или ключевым словам, связанным с определенной страной (символы, ценности и т.д.), поможет найти информацию для самообразования и дальнейшего обучения студентов. Профессиональное развитие педагога иностранного языка включает активное знакомство с зарубежными культурами через исследовательскую работу и общение с коллегами из других стран.

Остановимся на понятии «*межкультурный феномен*», в рамках которого также рассматриваются такие явления, как культурный шок и культурная адаптация: представители других культур могут по-разному интерпретировать похожие ситуации [7]. Следовательно, одной из задач преподавателя иностранного языка становится подготовка обучающихся к потенциальным трудностям во время путешествий или переезда в другие страны. Процесс адаптации к новой культуре принято называть *аккультурацией*. Согласно Д. Браун [6], она включает четыре этапа: взволнованность (о нахождении в новой стране), культурный шок (расстройство и неприязнь), восстановление (приспособление и появление чувства комфорта) и адаптацию (стирание культурных барьеров и принятие новой культуры).

Примеры практических заданий, представленных ниже в статье, позволяют лучше осознать, каким образом личное мировосприятие человека влияет на его отношение к другим культурам, и помогают снизить уровень стресса в ходе аккультурации. Если обучающиеся понимают и способны предвосхитить этапы аккультурации, они могут сократить время их прохождения.

Давая определение *культурным сообществам*, мы делаем акцент на элементах культуры — не только истории, географии, политической системе, но и понимании конкретных характеристик общества [7]. Основой для этого также может служить исследование Э. Холла, который подробно описывает, как воспринимают реальность члены разных культурных сообществ. Важным в его работе является понятие контекста, который служит культурным фоном для коммуникации. Как известно, в процессе общения представителей разных культур происходят сдвиги. *Теория*

высоко- и низкоконтекстуальных культур, разработанная Э. Холлом, помогает лучше понять, как особенности конкретной культуры влияют на процесс коммуникации.

Представители высококонтекстуальных культур делают акцент на межличностные отношения, выбирают гармонию и взаимопонимание вместо личных достижений. При этом намерение говорящего воспринимается более значимым, чем его слова. Важно отметить, что носители высококонтекстуальной культуры озвучивают далеко не все мысли, зачастую выражая их косвенным образом. Некоторые зарубежные исследователи отмечают, что для представителей высококонтекстуальных культур характерны длительные социальные отношения, устные соглашения и взаимное доверие [8].

Для представителей низкоконтекстуальных культур первостепенную роль играют индивидуализм и достижение поставленной цели. Они ценят прямолинейность, при этом обсуждение всегда приводит к действиям. Носители низкоконтекстуальных культур выражаются точно и конкретно, в отличие от представителей высококонтекстуальных культур, высказывания которых часто кажутся двусмысленными.

Учитывая данные различия, общение между представителями разных культур может быть проблематичным. Отметим, что культуры большинства англоговорящих стран относятся к низкоконтекстуальным, в то время как страны Азии, Ближнего Востока и Латинской Америки — к высококонтекстуальным.

На занятиях по иностранному языку, задействующих лингвокультурологический аспект, обучающимся можно предложить задание, которое поможет им лучше понять классификацию Э. Холла и определить, является ли их культура (или культуры — в случае многонациональной группы) высоко- или низкоконтекстуальной. При этом преподаватель может предложить как индивидуальный, так и групповой формат работы. Цель — определить, какие особенности обоих видов культур учащиеся отождествляют с родной, и обосновать сделанные выводы. Один из вариантов — занятие в формате квиза. Приведем пример соответствующих заданий на английском языке:

Is Your Culture High-Context or Low-Context?

Please respond with 'Yes' or 'No' to the following questions.

1. *In your culture, is it acceptable to address your teacher or supervisor by their first name?*
2. *Do you experience frustration when others do not respond to your questions straightforwardly?*
3. *Is it significant to you that a lot of people are aware of your personal achievements?*
4. *Are you at ease with short-term, casual friendships?*
5. *Do you tend to depend more on verbal communication than nonverbal cues to convey your thoughts?*
6. *Do you prefer logical solutions to problems rather than personal ones?*
7. *Do you favor an individualistic approach over collaborative decision-making for learning and problem-solving?*
8. *Are outcomes equally as important as personal relationships when it comes to reaching goals?*
9. *Is your identity primarily shaped by aspects outside of group affiliations (such as family, work, or culture)?*
10. *Do you believe that conflict is an essential component of human interactions and should not be avoided?*

В случае утвердительного ответа на 6 и более вопросов с большой долей вероятности можно говорить о принадлежности культуры к низко-контекстуальному типу.

После прохождения квиза обучающимся можно предложить разработать свои анкеты с опорой на полученные знания. Например, задание может звучать так: «Придумайте сценарии ситуаций, в которых коммуникация между собеседниками может быть нарушена в результате их культурных особенностей». Другой вариант — предложить учащимся подготовить презентации на иностранном языке на тему трудностей, которые представители различных культур испытывают в процессе общения, и возможных способов их преодоления.

Финальным компонентом в модели А. Д. Козэна и Р. М. Пейджа является овладение обучающимися *приемами изучения культуры* с целью развития их культурной компетенции [7]. Данные приемы включают изучение родной культуры, развитие навыков культурного наблюдения, а также познание новых культур через работу с аутентичными материалами. Следовательно, преподавателю иностранного языка необходимо предоставить обучающимся возможность изучать культурные особенности как родной, так и других стран.

Как отмечают исследователи, люди, обладающие межкультурной компетенцией, имеют четкое понимание родной культуры и того, как она повлияла на их развитие [1], а также осознают, каким образом элементы различных культур отражаются в поведении их носителей. А. Д. Козэн и Р. М. Пейдж выделяют следующие характеристики человека, владеющего межкультурной компетенцией [7]:

- любознательность и открытость к другим культурам;
- понимание социальных практик в родной и культурах других стран;
- способность воспринимать элементы других культур и доносить их до представителей собственной;
- умение использовать новые знания о культурах других стран в аутентичных ситуациях;
- умение критически оценивать культурные практики и продукты, относящиеся к родной, а также другим странам.

Практический опыт показывает, что преподаватель иностранного языка может помочь обучающимся успешно овладеть межкультурной компетенцией как во время занятий, так и в ходе их самостоятельной работы, используя такие виды заданий, как: культурные коллекции, веб-квесты, ролевые игры, культурные наблюдения, культурные журналы.

Подводя итог, хотим отметить, что внедрение культурного компонента в процесс обучения является важной, но не всегда простой задачей для преподавателей иностранных языков. Несмотря на то что идея необходимости ознакомления учащихся с культурами других стран не является новой, педагогам важно не ограничиваться преподнесением информации о традиционных праздниках и национальных блюдах, но также использовать модели, помогающие лучше понять социальные аспекты культуры. Таким образом, лингвострановедение должно быть полностью интегрировано в то, что, по мнению К. Крамша, является «третьей культурой», на занятиях по иностранному языку [9]. Учащимся необходимо осознать, что в дальнейшем им, возможно, придется общаться не только с носителями языка, но и с представителями других культур, использующими этот иностранный язык. Они должны иметь понятие о культурных стереотипах и том, как те могут сказаться на межкультурном общении. Делясь

своими знаниями и опытом, преподаватели иностранных языков помогают обучающимся сформировать и развивать их межкультурную компетенцию.



Литература

1. **Ижикеева Е. А., Корзун О. О.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции школьников при прохождении элективного курса «Москва – Лондон: перекресток культур»: цель, содержание и технология обучения // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 6. – С. 46–54.
2. **Колыхалова О. А., Шварц Е. С.** Интегрированное обучение иностранному языку и культуре в вузе // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 11. – С. 49–56.
3. **Оберемко О. Г., Малютина Е. А.** Соизучение языка и культуры с позиции формирования самоидентичности старшеклассников // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 11. – С. 30–37.
4. **Bodley J. H.** Cultural anthropology: Tribes, states, and the global system. – Rowman and Littlefield Publishers, Sixth edition, 2016. – 464 p.
5. **Brooks N.** Teaching culture in the foreign language classroom. In Pathways to culture: Readings on teaching culture in the foreign language class. – UNKNO, 1997. – 666 p.
6. **Brown D.** Principles of language learning and teaching. – Pearson Education ESL, 2006. – 410 p.
7. **Cohen A. D., Paige R. M.** Maximizing study abroad: A language instructor's guide to strategies for language and culture learning and use. – University of Minnesota Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2002. – 280 p.
8. **Hall E. T.** Beyond culture. – Anchor Books, 1977. – 320 p.
9. **Kramsch C.** Context and culture in language teaching. – Oxford: OUP, 1993. – 304 p.
10. **NSFLEP (National Standards in Foreign Language Education Project).** Standards for foreign language learning in the 21st century. – Yonkers, NY: NSFLEP, 1999. – 474 p.



Сведения
об авторе

Пирогова Надежда Геннадьевна, канд. пед. наук, доцент Научно-образовательного центра иностранных языков и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного химико-фармацевтического университета.

E-mail: nadin040883@rambler.ru

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В АФРИКЕ XXI ВЕКА



Аннотация

Цель данной статьи — проанализировать современную ситуацию с французским языком на Африканском континенте. Современная африканская франкофония тесно связана с историей колониальной политики Франции. Проводимая французским протекторатом на протяжении нескольких десятилетий политика культурной и языковой ассимиляции привела к тому, что сегодня Африканский континент является наиболее обширным и компактным ареалом использования французского языка на бытовом и официальном уровнях. Однако на протяжении длительного времени влияние на языковую ситуацию в Африке оказывали также африканские языки и культуры, которые в самом начале колонизации не признавались протекторатом, а сегодня оказывают существенное влияние на французский язык. В статье даны примеры фонетических особенностей и инноваций на лексико-семантическом уровне, свойственных современным франкоязычным носителям африканского континента.



Abstract

FRENCH IN THE 21ST CENTURY AFRICA

The objective of the article is to analyze the current situation of the French language usage on the African continent. Modern African Francophonie is associated with the history of French colonial policy. The cultural and linguistic assimilation policy pursued by the French protectorate for several decades has led to the fact that today the African continent is the most widespread and close area of using French both at the official level and in everyday life. However African languages and cultures have a significant impact on the French language despite the fact that at the very beginning of colonization it was not recognized by the French protectorate. The article provides examples of phonetic features and innovations at the lexical semantics typical for modern French-language speakers of the African continent.



Ключевые слова

современная франкофония, французский язык на Африканском континенте, эволюция французского языка, лингвострановедение Франции



Keywords

modern Francophonie, African French, evolution of the French language, culture-oriented linguistics of France

Французский язык обрел статус национального языка Франции в 1539 году после подписания Франсуа I указа о ликвидации последствий феодальной раздробленности и постепенном замещении латинского языка французским в качестве государственного¹. С этого момента начинается распространение французского языка сначала в границах европейского континента, а затем — практически по всему миру.

Появление и распространение французского языка на Африканском континенте имеет многовековую историю, неразрывно связанную с французской

¹ Ордонанс Виллер-Котре (фр. *Ordonnance de Villers-Cotterêts*).

колониальной политикой. Как ни странно, но именно на Африку Франция возлагает сегодня особые надежды в плане возрождения былого могущества французского языка и расширения франкофонного пространства, поскольку в XXI веке Африканский континент остается наиболее обширным ареалом использования французского языка за пределами Франции. В Африке на сегодняшний день проживают более половины из 321 миллиона франкоязычных жителей планеты [10]. Отметим, что сами понятия «франкофон», «франкофония», «франкофонный» были введены в обиход Онезимо Реклю (*Onésime Reclus*), издавшим в 1886 году свой научный труд, посвященный колонизации Алжира, — «*France, Algérie et colonies*» [13]. Вот уже несколько десятилетий Франция прилагает немало усилий для организации и проведения в конце марта всемирной недели французского языка и франкофонии. В 2024 году в рамках празднования этого события была подчеркнута особая роль Африканского континента в развитии современного французского языка и франкофонного пространства: «*C'est par l'Afrique et la francophonie que le français va se régénérer*» [10].

Однако таким уважительным отношением Франции к жителям Африки было далеко не всегда. В самом начале французской колонизации был организован систематический насильственный «экспорт» французского языка в Африку, что представлялось как «*la mission civilisatrice visant à éduquer les populations afin de les sortir de leur prétendue "sauvagerie" ou "primitivité"*»² [8].

На Африканский континент была перенесена модель лингвистической униформизации, опробованная на постреволюционной Французской республике, когда на территории Франции подавлялись региональные диалекты (*patois et dialectes*) в пользу единого государственного французского языка, чтобы местные варианты не мешали детям осваивать в качестве первого родного именно государственный французский язык. Таким образом вводилась жесткая система социальной иерархизации языков.

В Африке французский всегда сосуществовал с многочисленными национальными языками. Но, в соответствии с теорией лингвистической униформизации, ни один из местных языков не принимался во внимание метрополией, не изучался и не вводился в систему образования и государственного управления. Языковая ситуация полностью отражала восприятие жителей колоний метрополией в соответствии с теорией расовой иерархизации того времени. Как отмечает французский лингвист и социолог Сесиль Каню (*Cécile Canut, université Paris VI*), местное население считалось нецивилизованным, стоящим на самой низкой ступени развития, а миссия Франции, по мнению французов, заключалась в том, чтобы привнести европейскую цивилизацию в африканские страны, в том числе и через европейский французский язык. Культурное и языковое разнообразие африканских стран не учитывалось. Для большинства французских наместников африканцы, которых называли не иначе как *Noir* или *Nègre*, с одной стороны имели свою уникальность, что отражалось в использовании определенного артикля (*le Noir* или *le Nègre*), а с другой, не были достаточно цивилизованы [9].

Впервые проводившаяся в франкофонной колониальной Африке политика полной культурной и языковой ассимиляции подверглась сомнению в Сенегале в начале XX века. Французским наместником оказался романтик-гуманист (*humaniste romantique*), востоковед, лингвист-этнолог Морис Деллафос (*Maurice Delafosse*), который поставил вопрос о наличии и самобытности культур африканских стран и языков и начал проводить

² «Просветительская миссия, имеющая своей целью образовывать население, чтобы вытащить его из состояния дикости и примитивизма» (здесь и далее перевод автора).

антиассимиляционную политику, выступая за «африканизацию» африканцев («*africanisation*» *des Africains*) и изучение африканских этносов и языков [11]. М. Делафос не отрицал идею расовой иерархизации своего времени полностью, однако внес большой вклад в развитие науки о языке: им были проведены обширные исследования в рамках лингвистической компаративистики, а также начат процесс лингвистической и культурной категоризации [12]. Данные исследования позволили не только начать изучение местных африканских языков, но и внесли весомый научный вклад в выделение групп языков и включение французского языка в индоевропейскую группу.

Нужно отметить, что вопросу изучения французского языка во Франции всегда уделялось очень большое внимание. Французская академия (*Académie française*) была основана в 1635 году кардиналом Ришелье с одной целью: «*La principale fonction de l'Académie sera de travailler avec tout le soin et toute la diligence possible à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences*»³ [14].

С момента основания *Académie française* и вплоть до наших дней во Франции не прекращаются споры между защитниками так называемого «*le français figé, le français pur, le français normé qui ne devrait pas bouger*»⁴ и теми, кто полагает, что язык не может быть застывшим, чистым, нормированным и обязательно должен развиваться [3]. Появились даже сторонники теории эволюционирования французского языка, например, упомянутая выше Сесиль Каню, которые полагали, что именно африканское разнообразие французских диалектов позволит классическому французскому языку развиваться [9].

Каждая африканская страна имеет свою франкофонную специфику в зависимости от колониальной истории взаимодействия с Францией и тех языков, на которых разговаривает местное население, но все они, безусловно, добавляют современному французскому языку «*de la créativité, de l'innovation, du jeu et c'est ce qui est très important*»⁵ [10].

Сегодня французский является официальным государственным языком в двадцати одной стране Африки, хотя большая часть жителей этих стран не являются франкофонами. Это так называемая *Afrique noire* — «черная Африка»: Бенин (*Bénin*), Буркина Фасо (*Burkina Faso*), Бурундия (*Burundi*), Камерун (*Cameroun*), Коморские острова (*Comores*), Кот-д'Ивуар (*Côte d'Ivoire*), Джибути (*Djibouti*), Габон (*Gabon*), Гвинея-Бисау (*Guinée*), Экваториальная Гвинея (*Guinée équatoriale*), Мадагаскар (*Madagascar*), Мали (*Mali*), Нигер (*Niger*), Центральноафриканская республика (*République centrafricaine*), Демократическая республика Конго (*République démocratique du Congo* (бывший *Zaïre*)), Республика Конго (*République du Congo*), Руанда (*Rwanda*), Сенегал (*Sénégal*), Сейшельские острова (*Seychelles*), Чад (*Tchad*), Того (*Togo*) [6].

Север континента принято называть *Afrique du Nord* (Северная Африка) или *Maghreb* (Магриб) — это Алжир, Тунис, Марокко, иногда сюда включают Мавританию. В этих странах в эпоху существования французского протектората и колоний на протяжении нескольких десятилетий французский также выполнял официальную функцию языка государственного управления. Таким образом, территория франкоговорящей Африки простирается сегодня от Мавритании на западе до Чада на востоке и от Туниса, Алжира и Марокко на севере до Демократической Республики Конго, Руанды и Бурундии на юге континента.

³ «Основная функция Академии заключается в том, чтобы с особым усердием и тщательно-стью создать правила нашего (французского) языка, сделать его чистым и способным описывать искусства и науки».

⁴ «Застывшего, чистого, нормированного языка, который не должен подвергаться изменениям».

⁵ «Творчества, новшества, игры — и именно это важно».

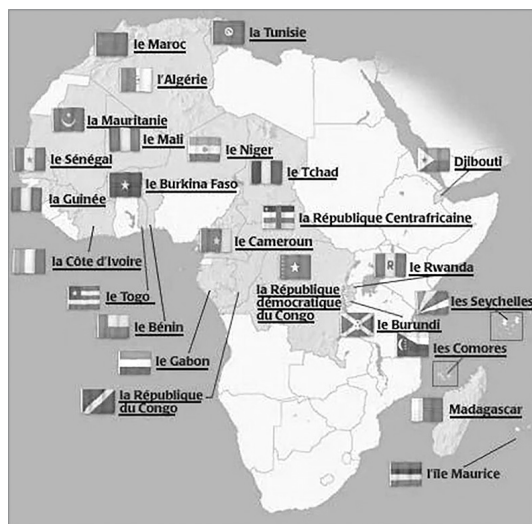


Рис. 1
Карта
франкофонной
Африки

Французский язык в странах Магриба. Длительность французского протектората в колониях севера Африки была разной. Алжир находился в колониальной зависимости от Франции дольше всего — 132 года (1830–1962 гг.), Тунис — 75 лет (1881–1956 гг.), Марокко — всего 44 года (1912–1956 гг.). Часто французы, обосновавшиеся в Алжире, переезжали в Тунис или Марокко по мере того, как эти страны захватывались Францией. Этот факт объясняет схожесть вариантов французского языка во всех трех странах, которые объединены общим названием *le français maghrébain*.

Нужно отметить, что в странах Магриба было много иностранцев — испанцев, португальцев и итальянцев, но они были «нейтрализованы», получив французское гражданство в соответствии с вышедшим в 1889 году декретом о гражданстве. Согласно этому документу, французским правительством

прилагались большие усилия для скорейшей ассимиляции иностранцев-европейцев, и особое внимание уделялось обучению их детей. Нужно отметить, что данные усилия не пропали даром: получив французское гражданство, эта категория граждан быстро перешла на французский язык, не оставив в языковой картине франкофонной Африки практически никаких следов.

К 1930 году в странах Северной Африки французский язык настолько прочно укоренился во всех сферах административной и повседневной жизни, что у французов, проживающих там, отпала необходимость изучать местный арабский язык.

После объявления независимости страны Магриба начали усиленно проводить арабизацию системы образования и администрирования государств, но даже по истечении нескольких десятилетий так и не смогли избавиться от влияния французского языка. В настоящее время на севере континента большинство населения — франкофоны. Сегодня в странах Магриба проживают порядка 33,4 миллионов франкофонов, из которых 64 % — в Тунисе, 57 % — в Алжире и 41,5 % — в Марокко. Незначительно количество франкофонов в Мавритании. Кроме того, в этих странах французский язык до сих пор является обязательным для изучения в школе. По этому поводу на сайте стран франкофонной Африки отмечено следующее: «*Le Maghreb francophone désigne en fait les pays du Maghreb colonisés par la France et où la langue française continue, contre vents et marées, à jouir d'un statut privilégié, malgré les polémiques qui entourent son utilisation*»⁶ [7]. Современный статус французского языка в странах Магриба может быть определен как «вспомогательный официальный язык, находящийся в отношениях функциональной дополнителности с арабским языком» [2, с. 7].

Что касается мусульманского населения, то оно получило доступ во французские школы лишь в конце XIX — начале XX века. В отличие от колонизаторов-иностранцев, мусульмане оказывали политике полной ассимиляции, проводимой французским правительством, значительное сопротивление.

Интересный феномен описывает французский лингвист Генриетта Уолтер (*Henriette Walter*) [16]: в странах Магриба французское произношение долго разделялось на женское и мужское. Мужчины произносили *R roulé* кончиком

⁶ «Франкофонный Магриб представлен странами, которые были колонизированы Францией и в которых французский язык продолжает, несмотря ни на что, обладать привилегированным статусом, вопреки полемике, сопровождающей его использование».

языка — так, как воспроизводят этот звук в России, а вот женщинам в большей степени было присуще классическое французское произношение — *R à la parisienne* с вибрацией гортанью. Оба звука не вызывают произносительных трудностей у местного населения, поскольку присутствуют и в арабском языке. Откуда же такая разница? В начале колониальных завоеваний французская армия состояла из солдат, которые чаще всего были выходцами с юга Франции. Южному акценту присуще произнесение *R roulé*. За солдатами последовали первые учителя — тоже южане с таким же произношением. В этот период (конец XIX века) получать образование могли только мужчины, которые и усвоили произношение, характерное для юга Франции. Когда спустя довольно большой промежуток времени в школу пошли девочки, французский язык преподавали учителя, произносившие *R à la parisienne* с вибрацией гортани, как принято во Франции и сегодня. Таким образом, женской частью местного арабского населения было усвоено классическое произношение. Нужно отметить, что в настоящее время разница в произношении звука [R] у мужчин и женщин на севере Африки постепенно нивелируется, однако у франкофонов Сирии и Ливана остается четко выраженной. Мужская половина населения Сирии и Ливана не только отмечает таким образом «женское» произношение, но и пытается подчеркнуть свою независимость от Франции.

Французский язык в странах Магриба функционирует в условиях продолжительного лингвокультурологического контакта, поэтому его система приобрела особые оригинальные черты, что проявляется не только на фонетическом, но и на лексико-семантическом уровне. Речь идет о лексических единицах, отсутствующих в классическом французском языке.

Прежде всего это лексические инновации, в основе которых — заимствованные из арабского лексические единицы: *annisati* — «воспитательница в детском саду»; *babouche* — «традиционные шлепанцы без задника и каблука»; *kaftan* — «богато украшенная традиционная одежда»; *kif-kif* — «такой же в точности, одинаковый»; *marabout* — «отшельник-марабут, святой»; *roumia* — «французенка, европейка»; *roumi* — «француз, европеец»; *halwa* — «восточные сладости».

Часто встречаются специфические фразеологические единицы — гибриды, которые появляются по мере того, как во французском языке ассимилируются арабские заимствования: *couscousserie* — «предприятие по производству кускуса»; *lablabiste* — «хозяин закуской, где подается традиционный суп лаблаби»; *maraboutisme* — «учение о поклонении святым»; *radio-bobard* — «слухи».

Также встречаются кальки соответствующих арабских фразеологизмов: *main de Fatma* — «рука Фатмы — талисман в виде кисти руки, предохраняющий от сглаза»; *marchand de cacahuètes* — «ничтожный человек»; *radio-on-dit* — «слухи».

В североафриканском варианте французского языка присутствуют лексические единицы, созданные франкоязычными носителями на основе исконно французского словарного материала в соответствии с устойчивыми моделями, которые служат для номинации предметов и явлений, характерных для данного региона: *alphabétiseur* — «учитель»; *alphabétisé* — «лицо, научившееся читать»; *blablatrice* — «болтуня»; *centre de la jeune fille rurale* — «сельское женское профессионально-техническое училище»; *contemporanéité* — «современность»; *kiosque carburant* — «бензозаправочная станция»; *guide de la nation* — «вождь нации»; *indémentable* — «неопровержимый»; *inter-maghrébin* — «касающийся

отношений между странами Магриба»; *se minabiliser* — «становиться жалким, производить жалкое впечатление»; *muraliste* — «художник, специалист по росписи городских стен»; *octobri* — «осенние овощи и фрукты»; *sous-tasse* — «блюдечко»; *volontariste* — «относящийся к добровольческому движению молодежи» [2; 4; 5].

Французский язык в странах Центральной Африки. Исследование, проведенное французскими учеными в странах Центральной Африки, показало, что элита этих стран прекрасно говорит и пишет на французском языке, но лишь 5–10 % (в зависимости от страны) простого населения использует его для общения. Несмотря на небольшой процент владения населением французским языком, в странах *Afrique noire* французский язык часто играет роль *langue véhiculaire*, то есть является языком, позволяющим людям, говорящим на разных языках, общаться. Кроме того, он является языком средств массовой информации: именно на французском языке выходят местные газеты, вещают радио и телевидение.

Отметим, что в современной Центральной Африке французский язык — это, чаще всего, язык, выученный в школе, а не в семье. Однако, в силу обозначенных выше причин, он становится для большого количества африканцев вторым родным — *langue seconde*. Кроме того, на современный французский язык в центральной Африке оказывают все большее влияние местные языки. Так, например, языки банту (*langues bantoues*)⁷ имеют особую систему согласования слов в предложении, которая иногда переносится и на французский язык: «*Enfin et enfin, nous voulons des hôpitaux pour les hommes et des hôpitaux pour les femmes, des écoles normales pour les jeunes filles et des écoles normales pour les jeunes gens*».

На лексико-семантическом уровне в центральноафриканском варианте французского языка чаще всего встречаются неологизмы, созданные на основе французского словарного материала.

Le petit lexique franco-français (Afrique noire):

<i>ambiance</i>	fête (RDC, ex-Zaire)
<i>ambianceur</i>	celui qui fait la fête, fêtard (RDC, ex-Zaire)
<i>en arbre</i>	en bois (Ruanda et Burundi)
<i>faire la bouche</i>	se vanter (Ruanda et Burundi)
<i>serrer la bouche</i>	refuser de dire la vérité (Ruanda et Burundi)
<i>cadavéré</i>	fatigué (Niger)
<i>deuxième bureau</i>	maîtresse, amante (RDC, ex-Zaire)
<i>cher dit</i>	cher ami (RDC, ex-Zaire)
<i>fringueur</i>	qui soigne son aspect vestimentaire (Congo, Niger)
<i>grassir</i>	être une femme enceinte)
<i>gros mots</i>	grands mots, mots savants (RDC, ex-Zaire)
<i>marabouter</i>	jeter un sort (ensemble de l'Afrique de l'Ouest)
<i>mouiller un cours</i>	sécher un cours (Niger)
<i>avoir des serpents</i>	avoir des coliques (Ruanda et Burundi)
<i>il tombe</i>	il pleut (Ruanda et Burundi)
<i>torché</i>	éclairer avec une lampe électrique (Cameroun, Côte-d'Ivoire)
<i>vidanges</i>	bouteilles vides (RDC, ex-Zaire) [16, c. 230]

⁷ Языки негро-африканской группы (les langues négro-africaines).

В заключение хотелось бы отметить: проведенное в 2023 году газетой *Le Figaro* исследование показало, что шесть из десяти опрошенных французов считают присутствие Франции на Африканском континенте крайне важным, но практически все выразили сомнения в способности современной Франции установить сбалансированные, взаимовыгодные и ответственные отношения с бывшими колониями [15]. В XXI веке в франкофонной Африке к французскому языку относятся все больше как к наследию колониальной эпохи, в некоторых странах стараются от него избавиться. Примечательна речь Райим Венде Эльда (*Rayim Wende Elda*), представительницы Буркина-Фасо, обращенная к Э. Макрону на 28-м саммите «Африка–Франция», который состоялся во французском городе Монпелье в 2021 году, – речь, облетевшая все франкофонные социальные сети. В своем эмоциональном обращении к французскому президенту Райим Венде Эльда обратила внимание на обесценивающую лексику, которая присутствует в выступлениях французских представителей и самого президента Франции, когда они обращаются к африканцам или говорят о помощи Африке: «Среди этих выражений есть одно, которое постоянно привлекает к себе внимание – “помощь в развитии”. Помощь, г-н президент, если она не помогает, от нее нужно избавляться. Такая помощь делает нас рабами! <...> Вот уже почти столетие, как “помощь в развитии” гуляет по Африке. Это не работает!» [1].

Таким образом, говоря о франкофонии на современном африканском континенте, необходимо обратить внимание на следующие факты:

- в XXI веке французский язык, как и английский, все еще обладает *«планетарной географией» своего присутствия*;
- несмотря на длительные языковые и культурные контакты французского языка с национальными африканскими языками и культурами, первый продолжает оставаться *единой лингвистической макросистемой* на Африканском континенте;
- анализ нормативных, узуальных и структурных особенностей, а также статуса французского языка на Африканском континенте тесно связан с изучением *процесса проведения колониальной политики Франции*.

-
1. Дебаты Э. Макрона с представителями франкофонной Африки // 28-й Саммит Африка–Франция, Монпелье 2021. – URL: <https://yandex.ru/video/preview/11445488097939634556> (дата обращения: 30.07.2024).
 2. Дебов В. М. Словарь Лексико-семантической специфики французского языка в Тунисе. – Иваново: Издательство «Ивановский государственный университет», 2001. – 192 с.
 3. Кащук С. М. К вопросу о современном положении французского языка во Франции // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 5. – С. 55–60.
 4. Клоков В. Т. Словарь французского языка в Африке: Лингвострановедческие особенности. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1996. – 431 с.
 5. Клоков В. Т. Языковая политика во франкоязычных странах Африки. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1992. – 130 с.
 6. Francophonie en Afrique (Объединение стран франкофонной Африки). – URL: <https://www.afrique-francophone.com/> (дата обращения: 30.07.2024).
 7. Francophonie en Afrique. Maghreb (Объединение стран Магриба). – URL: <https://www.afrique-francophone.com/maghreb.html> (дата обращения: 30.07.2024).
 8. Canut C. «À bas la francophonie!» De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale // Langue française. – 2010. – 3 (№ 167). – Pp. 141–158. – URL: <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-141.htm#no196> (дата обращения: 30.07.2024).
 9. Canut C. Provincialiser la langue. Langue et colonialisme. – Paris: éditions Amsterdam, 2021. – P. 320.



Литература

10. **Canut C.** C'est par l'Afrique et la francophonie que le français va se régénérer // France 24, 20.03.2024. – URL: <https://www.france24.com/fr/afrique/20240320-afrique-francophonie-fran%C3%A7ais-r%C3%A9g%C3%A9n%C3%A9rer-aya-nakamura> (дата обращения: 30.07.2024).
11. **Delafosse M.** Haut-Sénégal-Niger (Soudan français). – Paris: Maisonneuve & Larose, 1912 [1972]. – 428 p.
12. **Delafosse M.** Esquisse générale des langues de l'Afrique et plus particulièrement de l'Afrique française // Société anti-esclavagiste de France, Enquête sur la famille, la propriété et la justice chez les indigènes des colonies françaises. – Paris: Masson & Cie éditeurs, 1914. – 42 p.
13. **Reclus O.** France, Algérie et colonies, Paris: Librairie Hachette, 1886. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75061t/f3.item> (дата обращения 30.07.2024).
14. **Varon J.** L'Académie Française et la circulation des élites: une approche démographique. – Paris, 1985. – P. 86.
15. Voyage d'Emmanuel Macron en Afrique: les Français sceptiques // Le Figaro. – URL: <https://www.lefigaro.fr/international/voyage-d-emmanuel-macron-en-afrique-les-francais-sceptiques-20230302> (дата обращения: 30.07.2024).
16. **Walter H.** Le français dans tous les sens. – Paris: Robert Laffont, 1988. – 384 p.



**Сведения
об авторе**

Кашук Светлана Михайловна, доктор пед. наук, зав. кафедрой иностранных языков факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова.
E-mail: kashchuk@spa.msu.ru

КО ДНЮ УЧИТЕЛЯ И ЮБИЛЕЮ ЗАСЛУЖЕННОГО УЧИТЕЛЯ РФ А. С. КУЛИГИНОЙ



ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

По доброй традиции в начале октября мы отмечаем День учителя. Этот праздник дает сегодняшним школьникам возможность поздравить своих учителей, а всем нам — вспомнить своих друзей, коллег и педагогов, которые посвятили свою жизнь труду школьного учительства — благородному делу образования и воспитания поколения россиян.

Особые слова благодарности за многолетнее служение профессии учителя, наши поздравления и пожелания доброго здоровья и благополучия мы направляем в адрес заслуженного учителя Российской Федерации Антонины Степановны Кулигиной, которая в этом году отметила свой 95-летний юбилей.

Имя Антонины Степановны, талантливого педагога, автора УМК по французскому языку и многочисленных публикаций в журнале «ИЯШ», прекрасно известно многим поколениям выпускников и ГБОУ СОШ № 1231 с углубленным изучением французского языка, и далеко за пределами Центрального административного округа столицы.

Жизнь и судьба Антонины Степановны — это удивительная история служения и преданности любимому делу, очарования открытием прекрасного в языке и культуре других стран, умения профессионально обучать и раскрывать уникальные лингвистические и человеческие таланты своих воспитанников.

После успешного окончания московской школы № 69 Антонина Степановна поступила в 1-й Московский государственный педагогический институт иностранных языков им. Мориса Тореза (ныне МГЛУ), который блестяще закончила с красным дипломом. Работу учителем иностранного языка молодой специалист А. С. Кулигина начала в небольшом поселке Убинское Новосибирской области, а спустя четыре года она вернулась в столицу, где из-за нехватки кадров продолжила работать учителем немецкого языка сразу в двух школах — № 71 и № 637 (тогда — Киевский район Москвы). В 1961 году школа № 71 получила статус школы с углубленным изучением французского языка, и Антонина Степановна приступила к преподаванию своей любимой дисциплины, а в 1967 году стала и завучем по иностранным языкам.

Отсутствие учебников по французскому языку побудило Антонину Степановну к написанию УМК для начальной школы. Эту идею поддержало издательство «Просвещение», и вскоре появилась серия «Твой друг французский язык»

в соавторстве с М. Г. Кирьяновой. Позднее она была продолжена для 5–11 классов совместно с А. В. Щепиловой. Учебник для 5-го класса базового уровня обучения даже получил медаль ВВЦ и диплом «Лучший учебник иностранного языка» на книжной ярмарке во Франкфурте-на-Майне. Параллельно с этой работой Антонина Степановна разработала серию учебников для углубленного изучения французского языка «Французский в перспективе», а всего ею было создано более ста учебников и пособий по французскому языку.

В основе УМК А. С. Кулигиной лежат такие принципы современной методической науки, как непрерывность и преемственность, деятельностный характер и коммуникативная направленность обучения иностранным языкам, параллельное коммуникативное и социокультурное развитие учащихся, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности как способу речевого общения.

Хрупкая, жизнелюбивая, обаятельная женщина и в то же время целеустремленный педагог-профессионал, мастер своего дела, Антонина Степановна Кулигина многие годы вела огромную работу по повышению квалификации не только учителей своей школы, но и всего педагогического сообщества учителей французского языка г. Москвы и России. Она проводила практические занятия для слушателей годичных курсов МИПКРО (ныне МИОО), семинары на базе своей школы, выезжала в другие регионы страны. К Антонине Степановне заслуженно можно отнести слова Уинстона Черчилля: «Школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министрам остается только мечтать».

Заслуги Антонины Степановны Кулигиной отмечены высокими правительственными наградами России и Франции: Отличник народного просвещения, Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетная грамота Министерства общего и профессионального образования РФ, Почетная грамота Министерства образования РФ за многолетнюю работу в федеральном экспертном совете, медаль «В память 850-летия Москвы», медаль «Ветеран труда», Орден премьер-министра Франции «Пальма Академии».

В Ваш юбилейный год мы поздравляем Вас, дорогая Антонина Степановна, с Днем учителя и выражаем искреннюю признательность за Ваш оптимизм, педагогический талант и профессионализм в подготовке учителей французского языка, за многолетнее служение Школе и России!

Поздравляем всех школьных учителей иностранного языка с Днем учителя и желаем профессиональных успехов и личного развития!

От имени лаборатории иностранных языков МИПКРО – МИОО
Елена Григорьевна Белоножкина,
почетный работник общего образования РФ,
учитель высшей категории

Редакция и редколлегия журнала «ИЯШ»

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К ИДЕНТИФИКАЦИИ АКЦЕНТА НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ



Аннотация

В статье предложена и обоснована дидактическая модель развития фонологической компетенции школьников, углубленно изучающих французский язык как первый иностранный. Раскрыто лингводидактическое содержание понятий «акцент» и «произносительная норма». Показана целесообразность изучения акцентов при овладении обучающимися способностью к рецепции звучащей речи. Уточнена роль умения распознавать отклонения произносительной нормы при формировании собственных произносительных навыков учащихся.



Abstract

FORMATION OF THE ABILITY TO IDENTIFY THE ACCENT IN FRENCH LESSONS AT SCHOOL

In the article the didactic model for the development of phonological competence of schoolchildren who are studying French in depth as a first foreign language is substantiated and proposed. The linguodidactic content of the concepts of accent and pronunciation norm is revealed. The feasibility of studying accents when students acquire the ability to perceive spoken speech is shown. The role of the ability to recognize deviations from pronunciation norms in the formation of students' own pronunciation skills has been clarified.



Ключевые
слова

коммуникативная компетенция, фонологическая компетенция, произносительная норма, акцент, идентификация акцента, коррекция произносительного навыка



Keywords

communicative competence, phonological competence, pronunciation norm, accent, accent identification, correction of pronunciation skill

Введение. Фонологическая способность изучающих язык является одним из компонентов коммуникативной компетенции и важнейшим фактором успешности общения с носителями языка. Французский язык широко распространен в мире, и, наряду с эталонным, существует ряд вариантов, которые отличаются друг от друга на всех уровнях своей структуры: фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом. Фонетическая сторона речи во многом обеспечивает достижение понимания между собеседниками. **Актуальность** проблемы, рассматриваемой в настоящей статье, определяется противоречием между потребностью в распознавании вариантов звучащей речи и отсутствием постановки и должного решения вопроса об акцентах в современных УМК по французскому языку (например, *Le français en perspective* для 9, 10, 11 классов). В связи с этим цель работы состоит в том, чтобы предложить

систему упражнений, направленных на овладение обучающимися идентификацией и распознаванием содержания звучащей речи на основе выявления особенностей акцентов французского языка и их лингводидактической интерпретации.

В ходе решения поставленной проблемы использован комплексный подход с применением эмпирических, теоретических, общелогических методов, а также метода эксперимента.

Место фонологической компетенции в обучении французскому языку. Развитие фонологической компетенции при изучении французского языка необходимо для того, чтобы звучащая речь обучающегося была максимально приближена к аутентичной [6, с. 147]. Согласно пункту 9.6.1. федерального образовательного государственного стандарта среднего общего образования по учебному предмету «Иностранный язык», овладение фонетическими навыками означает различение на слух — адекватно, без ошибок, ведущих к сбою коммуникации, а также произношение слов с правильным ударением и фраз — с соблюдением их ритмико-интонационных особенностей [7].

По мнению многих методистов, в условиях неязыковой или искусственной языковой среды формированию фонологической компетенции должно уделяться особое внимание. Так, Е. Н. Соловова, не поддерживая суждение о том, что говорить на иностранном языке без акцента практически невозможно, выделяет две группы произносительных навыков: ритмико-интонационные и слухопроизносительные, — на развитие которых должно быть направлено обучение иностранному языку для преодоления акцента [5, с. 66].

А. А. Хомутова, характеризуя фонетическую компетенцию как способность индивида осуществлять иноязычную коммуникацию, вводит понятие нормы изучаемого языка [8, с. 21], знание которой лежит в основе формируемых умений и навыков.

Таким образом, ключевыми понятиями для настоящего исследования являются «норма» и «акцент». Рассмотрим их подробнее.

Акцент. Понятие «акцент» в значении «особенности произношения, отступления от нормы» известно в русском языке с начала XVIII в., в то время как в значении «ударение в слове», а также «знак ударения» — с середины XVIII в. Данное слово заимствовано из французского языка (*un accent*), однако первоисточником принято считать латинский (*accentus*) [4, с. 22]. В историческом словаре галлицизмов русского языка представлены следующие признаки данного понятия: произношение, свойственное тому или иному языку, диалекту; невольное искажение звуков, интонации и т. п. какого-либо языка лицом, для которого этот язык не является родным, или если говорящий не владеет нормативным произношением родного языка [2, с. 564].

Произносительная норма французского языка. Французский относится к нормализованным языкам, а современная норма была установлена в XVII веке [1, с. 233]. Это понятие вызывает оживленные дискуссии во Франции еще со времен Ф. Малерба и К. Вожла. Так, Лингвисты А. Мартине и А. Вальтер составили словарь «*Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*», в котором отразили вариативность фонетических норм во французском языке.

Норма — это в первую очередь система инструкций, определяющих, какие формы должны быть использованы как модели, а какие — запрещены

к употреблению. В лингвистике принято различать два аспекта языковой нормы: объективную (дескриптивную) и оценочную (прескриптивную, аксиологическую). Дескриптивная норма – это принятая форма реализации возможностей, предоставляемых системой языка. Прескриптивная норма определяет выбор между вариантами, которые допускаются объективной нормой [1, с. 232].

Признанной в настоящее время нормой является *le français de référence*, который рассматривается как произносительный стандарт [9, с. 134]. Он абсолютно не привлекает внимания, не содержит особенностей, указывающих на какую-либо региональную принадлежность. Он не провоцирует чувства враждебности (что часто случается с парижским акцентом), превосходства или неполноценности [3, с. 36]. И именно эта норма имеет лингводидактическое значение.

Формирование фонологической компетенции на материале вариантов французского языка. Становление фонологического навыка у обучающихся предполагает ознакомление с объективной нормой французского языка в сопоставительно-контрастивном аспекте по отношению к существующим отклонениям от нее, выраженным в акцентах, характерных для вариантов французского языка.

Представленный дидактический материал разработан на основе следующего положения: навык идентификации и рецепции акцентов может быть сформирован на основе осознанного изучения особенностей реализации звучащей речи носителями вариантов французского языка и выполнения обучающимися комплекса упражнений и заданий, направленных на развитие фонологического слуха. Основой для создания комплекса упражнений явились аудио- и видеоматериалы, иллюстрирующие отклонения от произносительной нормы (*le français de référence*), существующие в африканских вариантах французского языка. Выбор варианта обусловлен количественным и качественным факторами.

На Африканском континенте проживают 61,8 % франкофонов (Северная Африка, Ближний Восток и Африка к югу от Сахары). Французский язык, независимо от своего статуса (официальный/неофициальный), функционирует во взаимодействии как с национальными языками, так и с английским, арабским, испанским и португальским, что объективно оказывает формообразующее влияние на элементы всех его уровней, в том числе и на фонетический строй.

Африканский вариант французского языка – это целая совокупность разновидностей, которые используются на территории бывших колоний Франции в Африке. Следует отметить, что произношение здесь отклоняется от нормативного.

К наиболее типичным фонетическим особенностям африканского варианта французского языка следует отнести:

- оглушение звонких согласных на конце слов (например, *rêve* произносится не как [rɛ:v], а как [rɛf]);
- нейтрализация гласных звуков [e], [ɛ], [ə] и [ø], которые в африканском французском трансформировались в очень расслабленное [ɛ] (слова и фразы *l'heure – l'air, peur – père, je – j'ai, je vais – je veux, le – les* произносятся одинаково);
- частичное или полное исчезновение носовых звуков;
- долгота гласных звуков теряет фонологическую обусловленность и зависит от предпочтений говорящего.

Для распознавания африканского акцента французского языка предлагается следующая дидактическая модель (см. таблицу 1).

Табл. 1 Дидактическая модель распознавания африканского акцента французского языка

Этап 1: Ознакомление		
Цель — становление аудитивного навыка		
Задачи	Задания	Средства обучения
1. Ознакомление с произносительной нормой французского языка.	Прослушайте объяснения учителя и ответьте на вопросы.	Объяснения учителя, презентация, иллюстративный материал.
2. Ознакомление с отклонениями от произносительной нормы французского языка в африканском варианте.	Прослушайте объяснения учителя и ответьте на вопросы.	Объяснения учителя, презентация, иллюстративный материал. Упражнения 1–2.
3. Глобальная идентификация произносительных особенностей африканского варианта французского языка.	Посмотрите видеоролик и определите, какие особенности африканского акцента французского языка в нем представлены.	Видеоролик. Расшифровка аудио.
Этап 2: Тренировка		
Цель — активизация аудитивного навыка		
Задачи	Задания	Средства обучения
1. Идентификация оглушения звонких согласных.	Посмотрите видеоролик и отметьте в расшифровке аудио слова, в которых вы услышали оглушение согласных.	Видеоролик. Расшифровка аудио.
2. Идентификация нейтрализации гласных звуков.	Посмотрите видеоролик и отметьте в расшифровке аудио слова, в которых вы услышали нейтрализацию гласных звуков.	Видеоролик. Расшифровка аудио.
3. Идентификация отсутствия назализации.	Посмотрите видеоролик и отметьте в расшифровке аудио слова, в которых вы услышали отсутствие назализации.	Видеоролик. Расшифровка аудио.
4. Идентификация долготы гласных.	Посмотрите видеоролик и отметьте в расшифровке аудио слова, в которых вы услышали отклонение от произносительной нормы в плане реализации долготы гласных.	Видеоролик. Расшифровка аудио.
Этап 3: Применение		
Цель — автоматизация слухопроизносительного навыка		
Задачи	Задания	Средства обучения
1. Развитие умения имитировать образцы французского нормативного произношения.	Прослушайте текст. Повторите фразы вслед за диктором в паузах. Сделайте аудиозапись.	Аудиоматериал. ТСО для аудиозаписи.
2. Развитие способности распознавать отклонения от нормы в своем произношении.	Сравните звучание дикторской речи со своей. Определите отклонения от произносительной нормы в записи своей речи.	Аудиоматериал. ТСО для аудиозаписи.
3. Понимание содержания звучащей речи, характеризующейся отклонением от произносительной нормы.	Посмотрите видеоролик и ответьте на вопросы по его содержанию.	Видеоролик. Упражнения 3–6.
Этап 4: Контроль		
Цель — оценить уровень сформированности навыка идентификации отклонений от произносительной нормы французского языка		
Задачи	Задания	Средства обучения
1. Оценивание способности выявлять отклонения от произносительной нормы.	Посмотрите видеоролик и перечислите особенности африканского акцента французского языка, которые в нем представлены.	Видеоролик.
2. Оценивание способности классифицировать отклонения от произносительной нормы.	Проведите качественный и количественный анализ отклонений от произносительной нормы в видеоролике.	Видеоролик.
3. Коррекция отклонений от произносительной нормы.	Произнесите с соблюдением нормы французского языка слова, в которых был обнаружен акцент.	Видеоролик.

Указанные в таблице упражнения (1–6) представлены ниже.

Exercice 1. Identifiez la différence possible entre le français standard et le français africain à l'exemple des mots suivants:

- rêve, fade, stade, salade
- mon, ton, son, salon, avion
- brun, alun, chacun
- un mur, un matin, un parc, un jour, un dessert
- un mystère, un paquet, un truc, un bavard
- l'heure – l'air; peur – père
- je – j'ai; je vais – je veux; le – les

Exercice 2. Identifiez les mots qui peuvent être touchés par l'accent africain:

Travailleur acharné, Omar Sy a mis dix ans avant de décrocher le premier rôle dans le film *Intouchables*, réalisé par Olivier Nakache et Éric Toledano, qui a véritablement lancé sa carrière, et grâce auquel il a été récompensé du César du meilleur acteur en 2012 et du Globe de Cristal 2012. Le film *Intouchables* a connu un succès phénoménal en France avec plus de 19 millions d'entrées et a aussi été un succès à l'international en générant plus de 440 millions de dollars de recette, un record pour un film en langue française.

Suite au succès du film *Intouchables*, Omar Sy est devenu une des personnalités préférées des Français avec Yannick Noah, Zinedine Zidane, Jean-Jacques Goldman.

Exercice 3. Le slam: poésie urbaine au Gabon.

Slam = poésie déclamée librement, de manière rythmée. Mister Will, slameur gabonais, nous parle de son expérience d'artiste et des différentes compétitions auxquelles il a participé.

3.1. Regardez la vidéo « Le rendez-vous de la poésie urbaine au Gabon/SLAMOPHONIE »¹.

3.2. Répondez aux questions suivantes:

- En quelle année Mister Will a-t-il été sacré champion de Slam Poésie ?
- Depuis combien de temps Mister Will est-il slameur professionnel ?
- En quelle année a-t-il découvert le slam ? Quelles étaient ses passions quand il était jeune ?
- Depuis combien de temps le Gabon ne participe-t-il plus à la compétition internationale de slam ?

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=AiKV52xpFtU>
(дата обращения: 19.06.2024).

Exercice 4. Hommage à la culture malgache.

La culture malgache (de Madagascar) est en fête pendant une dizaine de jours sur l'île Maurice. Voici le programme des festivités.

4.1. Regardez la vidéo « Cuisine, musique et mode malgaches en fête durant dix jours »².

4.2. Répondez aux questions suivantes:

- Quand va avoir lieu l'exposition « Ventes Madagascar » ?
- Combien de musiciens vont jouer pour le concert? Quel genre de musique vont interpréter ces musiciens pour le concert ?
- Pour le défilé de mode, d'où viennent les stylistes et d'où viennent les mannequins ?

² <https://www.youtube.com/watch?v=CMJ5XhDBPsk>
(дата обращения: 19.06.2024).

Exercice 5. Le renouveau du cinéma au Togo.

Venez découvrir la jeune génération d'artistes, de réalisateurs et d'acteurs togolais, bien décidée à développer et enrichir la création cinématographique togolaise.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=ZDMXRj5boOU> (дата обращения: 19.06.2024).

5.1. Regardez la vidéo «Le renouveau du cinéma togolais»³.

5.2. Répondez aux questions suivantes:

- Grâce à quoi le cinéma togolais revient-il en force sur la scène internationale ?
- Selon le réalisateur Joel Tchadre, à quoi est dû le renouveau du cinéma togolais ? Depuis combien d'années environ cela a-t-il lieu ?
- Quels sont les deux grands défis que doit affronter le cinéma togolais ?
- Quel événement a été mis en place par le gouvernement pour soutenir le cinéma togolais ? Que se passe-t-il pendant cet événement ?

Exercice 6. Récompenses pour la cuisine tunisienne.

Une cuisinière d'origine tunisienne nous parle du succès de son restaurant.

6.1. Regardez la vidéo « Un restaurant tunisien reçoit le prix " Talents des quartiers " à Niort »⁴.

6.2. Répondez aux questions suivantes:

- Qu'offre ce restaurant aux clients avant le repas ?
- Combien la cuisinière a-t-elle d'enfants ?
- Quel métier faisait-elle avant d'être cuisinière? Pourquoi a-t-elle arrêté ?
- Avec qui cette cuisinière travaille-t-elle ? À quelle heure commence-t-elle ?
- Quelles sont les trois choses les plus importantes selon elle ?

Предложенные способы ознакомления с фонетическими особенностями африканского варианта французского языка направлены на формирование у обучающихся не только готовности отличать нормативное французское произношение от вариантов, но и способности идентифицировать (слышать и фиксировать) элементы акцента в собственном произношении, что создает предпосылки для коррекции последнего. Таким образом, разработанный подход и соответствующие упражнения направлены на развитие фонологического слуха в целом посредством идентификации отклонений от произносительной нормы с целью совершенствования школьниками, изучающими французский язык, собственных произносительных навыков.

В заключение следует отметить, что изучение акцентов французского языка при его углубленном освоении способствует созданию языковой среды, благоприятной для формирования у обучающихся фонологического компонента коммуникативной компетенции, обеспечивающего эффективное распознавание и производство звучащей речи.

Комплекс заданий, направленный на идентификацию акцентов французского языка и осознанную коррекцию произносительных привычек обучающимися, успешно прошел апробацию в 10-м классе Школы № 1541 г. Москвы в 2022–2024 учебных годах. Авторы выражают благодарность администрации школы за возможность проведения занятий, а также учащимся, которые в ходе обучения продемонстрировали заинтересованность и нацеленность на результат.

-
1. Гак В. Г. Введение во французскую филологию: учебник и практикум для вузов / В. Г. Гак, Л. А. Мурадова. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 303 с.
 2. Епишкин Н. И. Исторический словарь галлицизмов русского языка. – Москва: ЭТС, 2010. – 5140 с.
 3. Колонда А. А. Дискриминация по акценту во французском обществе // Материалы 58-й научной студенческой конференции. – Новосибирск, Изд-во: Новосибирский национальный исследовательский институт, 2020. – С. 36–37.



Литература

4. **Семенов А. В.** Этимологический словарь русского языка. Русский язык от А до Я. – Москва: Юнвес, 2003. – 704 с.
5. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2005. – 239 с.
6. **Трофимова Г. С.** Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дисс. ... доктора пед. наук: 13. 00. 01. – СПб., 2000. – 362 с.
7. **ФГОС СОО** – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (дата обращения: 31.05.2023).
8. **Хомутова А. А.** Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2007. – 215 с.
9. **Battye A.** The French Language Today: Q linguistic introduction / A. Battye, M.-A. Hintze, P. Rowlett. – London/New York, 1992. – 346 p.

Сизарёва Ия Вадимовна, магистрант Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: iyasizareva@mail.ru

Харитоновна Ирина Викторовна, доктор филос. наук, канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой романских языков им. В. Г. Гака Московского педагогического государственного университета.

E-mail: iv.kharitonova@mpgu.su



**Сведения
об авторах**

КОГНИТИВНАЯ МАТРИЦА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ГЛАСНЫМ ЗВУКАМ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА: ОРГАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ



Аннотация

Статья посвящена раскрытию понятия «когнитивная матрица» на примере введения концепции «светлых» и «темных» гласных корейского языка в методiku обучения русскоязычных школьников. Обосновывается необходимость размещения в учебнике образовательного контента, связанного с механизмом вхождения обучающегося в культуру носителей корейского языка. Предлагаются конкретные приемы репрезентации образовательного контента с целью эффективной для обучения корейскому языку организации учебного материала. Делается вывод о важности учета тесной взаимосвязи формирования когнитивной матрицы и специфических иллюстративных образов, влияющих и на последовательность введения учебного материала, и на приемы его организации.



Abstract

THE COGNITIVE MATRIX IN TEACHING STUDENTS THE KOREAN VOWEL SOUNDS: THE ORGANIZATION OF THE LEARNING CONTENT

The article is devoted to the disclosure of the 'cognitive matrix' concept by the example of the introduction of the Korean vowel harmony into the teaching Russian-speaking schoolchildren process. The necessity of placing educational content in the textbook related to the mechanism of the student's 'entry' into the culture of native speakers of Korean is substantiated. Specific methods of representing educational content are proposed in order to organize educational material effectively for teaching Korean. It is concluded that it is important to take into account the close relationship between the formation of the cognitive matrix and specific illustrative images that affect both the sequence of educational material introduction and the methods of its organization.



Ключевые слова

**отбор и организация содержания обучения,
когнитивная матрица, гласные звуки, корейский язык**



Keywords

**selection and organization of the teaching content, cognitive
matrix, vowels, Korean**

В связи с поворотом на Восток в последнее время корейский язык все чаще становится предметом изучения в системе непрерывного образования Российской Федерации, причем не только на уровне высшего и дополнительного, но и общего среднего образования. В случае первого знакомства с корейским языком в школе важным представляется формирование у обучающегося так

называемой когнитивной матрицы, влияние которой русскоязычный школьник будет ощущать на себе в процессе изучения нового для него языка на протяжении всего последующего периода овладения им, в том числе и в естественной среде носителей. Под когнитивной матрицей понимается механизм вхождения обучающегося в иноязычную культуру, где основной функцией упоминаемого механизма является превращение получаемых в ходе общения сведений в знания для последующего использования последних с целью достижения эффективной коммуникации с носителями изучаемого языка [3, с. 73].

Во-первых, знание обучающимся того, что /о/ — это «светлый» гласный звук (양성 모음), а /у/ — «темный» (음성 모음), позволит ему, прежде всего, различать эмоциональные состояния носителей корейского языка [6, с. 264]. Например, во фразе «오, 오, 오, 내 사랑 ~!»¹ восклицаящий имеет в виду что-то очень² хорошее, а, наоборот, во фразе «어머! 어머!»³ (где /어/, наряду с /우/, является «темным» гласным) подразумевает какую-то проблему. Следует подчеркнуть, что носителю русского языка без понимания экстралингвистической составляющей системы корейских гласных коннотация приведенных выше фраз не будет понятна.

Во-вторых, зная функциональную разницу «светлых» и «темных» гласных, русскоязычный обучающийся сможет корректно понимать и использовать в речи (при общении с носителями изучаемого языка) звукоизобразительные лексические единицы — например, синонимы 통통하다⁴ и 퉁퉁하다⁵. Коннотация указанных выше синонимов, а также подобных им лексических единиц с похожей, но не идентичной семантикой и схожим, но не идентичным акустическим образом ни в одном из словарей не представлена, хотя этот пласт языковых единиц составляет значительный процент от общего объема лексики корейского языка [1, с. 78]⁶.

В-третьих, знание того, какая гласная «светлая», а какая — «темная», позволит русскоязычному обучающемуся корректно использовать в продуктивных видах речевой деятельности большое количество грамматических явлений, присоединяющихся к основе (어간) предикативных частей речи (용언), — например, избегать ошибок в случае изменения предикативных прилагательных 곱다⁷ и 춥다⁸, которые относятся к одной из групп так называемых неправильных глаголов и, следовательно, должны изменяться одинаково, но в силу того, что в основе первого из них находится «светлая» гласная, при изменении основа будет иметь вид 고와, в то время как основа второго предикатива — 추워.

Как мы видим, на всех уровнях знаниевого компонента коммуникативной компетенции (фонетическом, лексическом и грамматическом) владение обучающимся механизмом функционирования когнитивной матрицы в рамках закона гармонии гласных [2, с. 78] позволит адекватно взаимодействовать с носителями корейского языка, а без его сформированности, наоборот, повлечет за собой неудачи в общении. Этот факт еще раз доказывает необходимость учета экстралингвистической информации при обучении корейскому языку и его методической репрезентации [4, с. 100]. По своей сути наличие в корейском языке закона гармонии гласных — это одно из проявлений той социально-философской основы [5, с. 41–45], на которой сформирована культура носителей рассматриваемого языка. Учет принципа взаимодействия «светлых» и «темных» гласных позволяет обучающемуся ориентироваться в смыслах, которые несут эти знаки и за которыми стоят определенные образы. Именно поэтому представляется важным с самого начала обучения гласным звукам корейского языка формировать эти образы.

¹ «О-о-о, моя любовь!»

² На это указывает тройная редупликация одного и того же междометия.

³ «Ой!» (= «Мамочка родная!»).

⁴ «Менее полный» — скорее всего, «полненький» (положительная коннотация).

⁵ «Более полный» — скорее всего, «толстенький» (отрицательная коннотация).

⁶ Будет неправильным сказать, что влияние «светлых» и «темных» гласных на значения слов действует без всяких оговорок, одной из которых является естественное изменение языка, но тенденция сохраняется.

⁷ 곱아요.

⁸ 추워요.

Вопрос заключается в том, как это будет реализовано в системе обучения, в том числе и на школьном уровне.

По нашему мнению, прежде всего должна быть соблюдена последовательность введения гласных звуков⁹ в обучение школьников, поскольку у носителей корейского языка и культуры нет зафиксированного порядка сродни русскому или английскому алфавитам в силу того, что рассматриваемый язык является скорее слоговым, чем буквенным¹⁰. Традиционно буквы организованы в рамках силлабария (가나다 순), как это представлено на рисунке 1.

Рис. 1
Силлабарий
корейских букв

ГЛАСНЫЕ И СОГЛАСНЫЕ БУКВЫ										ПРОИЗВОДНЫЕ ГЛАСНЫЕ И СООГЛАСНЫЕ БУКВЫ										
	ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅣ		ㅘ	ㅙ	ㅚ	ㅜ	ㅛ	ㅜ	ㅛ	ㅜ	ㅛ
ㅏ	가	갸	거	겨	고	교	구	규	그	기	ㅘ	개	갸	게	게	과	괘	괴	귀	괘
ㅑ	나	냐	너	녀	노	뇨	누	뉴	느	니	ㅙ	내	냐	네	네	나	내	뇌	누	뇌
ㅓ	다	댜	더	더	도	도	두	듀	드	디	ㅚ	대	댜	데	데	와	괘	외	뒤	외
ㅕ	라	랴	러	려	로	료	루	류	르	리	ㅜ	래	랴	레	레	와	괘	외	뤼	괘
ㅗ	마	먜	머	며	모	묘	무	뮤	므	미	ㅛ	매	먜	메	메	와	괘	외	뮌	괘
ㅛ	바	뵤	버	벼	보	뷰	부	뷰	브	비	ㅜ	배	뵤	베	베	와	괘	외	뮌	괘
ㅜ	사	샤	서	셔	소	쇼	수	슈	스	시	ㅛ	새	샤	세	세	와	괘	외	쉬	괘
ㅠ	아	야	어	여	오	요	우	유	으	이	ㅛ	애	야	에	에	와	괘	외	위	괘
ㅡ	자	쟈	저	져	조	조	주	쥬	즈	지	ㅛ	재	쟈	제	제	와	괘	외	쥬	괘
ㅣ	차	챤	처	쳐	초	쵸	추	쥬	츠	치	ㅛ	채	챤	체	체	와	괘	외	쥬	괘
ㅏ	카	갸	커	겨	코	교	쿠	규	크	키	ㅛ	캐	갸	케	케	과	괘	괴	귀	괘
ㅑ	타	냐	터	녀	토	뇨	투	튜	트	티	ㅙ	태	냐	테	테	와	괘	외	뒤	괘
ㅓ	파	댜	퍼	벼	포	표	푸	퓨	프	피	ㅚ	패	댜	페	페	와	괘	외	뮌	괘
ㅕ	하	랴	허	혀	호	효	후	휴	흐	히	ㅜ	해	랴	헤	헤	와	괘	외	뤼	괘
ㅗ	까	먜	꺼	며	꼬	교	꾸	규	끄	끼	ㅛ	개	갸	게	게	과	괘	괴	귀	괘
ㅛ	따	뵤	터	벼	또	표	뚜	튜	뜨	띠	ㅛ	태	뵤	테	테	와	괘	외	뮌	괘
ㅜ	빠	뵤	벼	벼	뵤	뷰	뿌	뷰	쁘	삐	ㅛ	배	뵤	베	베	와	괘	외	뮌	괘
ㅛ	싸	샤	셔	셔	쏘	쇼	쑤	슈	쓰	씨	ㅛ	새	샤	세	세	와	괘	외	쉬	괘
ㅛ	짜	쟈	저	져	조	조	쑤	쥬	쯔	찌	ㅛ	재	쟈	제	제	와	괘	외	쥬	괘

Согласные буквы представлены вертикально сверху вниз слева перед чертой. Сверху в горизонтальной последовательности перечисляются сначала «светлые» гласные, потом — «темные», причем сначала простые, а затем — производные. Порядок их сорасположения соответствует диаграмме происхождения корейских звуков. Однако, к сожалению, не во всех школьных учебниках этот принцип соблюдается [5, с. 37].

Кроме того, важным моментом, фиксирующим внимание обучающегося на законе гармонии гласных, является необходимость наличия в учебнике самой диаграммы происхождения корейских звуков. Рисунок должен соответствовать возрасту обучающихся, т.е. для первоклассников (или второклассников) и пятиклассников они должны быть разными. К этому рисунку представляется необходимым обращаться каждый раз, когда вводится новый гласный звук, с подробным объяснением причины принадлежности гласных звуков к той или иной группе и примерами разницы в семантике лексических единиц.

Также для формирования образов «светлых» и «темных» гласных представляется целесообразным использовать прием сторителлинга.

⁹ Как правило, при обучении корейские звуки сразу же привязываются к соответствующим им буквам, т.к. их количество совпадает.

¹⁰ В учебнике для пятого класса среднеобразовательной школы (Воронина Л. А. Корейский язык. 5 класс: Учебник для 5 классов общеобразовательных учреждений / Л. А. Воронина, Н. И. Макашова. Том I. — Санкт-Петербург: Антология, 2016. — 144 с.) этот принцип был соблюден.

И, наконец, в иллюстрациях к школьному учебнику, а также при печати самих знаков считаем целесообразным не просто учитывать цвет для различения гласных и согласных, как это представлено на рисунках (см. рис. 2 и рис. 3) (пример взят из: Воронина Л. А. Корейский язык. 5 класс: Учебник для 5 классов общеобразовательных учреждений / Л. А. Воронина, Н. Имамалиева. Том I. – Санкт-Петербург: Антология, 2016. – С. 12–13), но и оставлять «светлые» гласные в более светлом оттенке, а «темные» делать насыщеннее по цвету.

В целом надо отметить, что привлечение образов «светлых» и «темных» гласных при обучении школьников корейскому языку во многом зависит от творческого потенциала учителя, благодаря чему вариантов организации содержания обучения с целью формирования когнитивной матрицы в каждом конкретном случае может быть бесконечное количество.

Это еще раз подчеркивает особую важность формирования когнитивной матрицы при обучении школьников гласным звукам корейского языка через введение в содержание обучения специфических иллюстративных образов, связанных с законом гармонии гласных (знак Танзцы, образ человека, неба и земли и проч.), что повлияет как на последовательность введения языкового материала (в нашем случае – последовательность гласных звуков), так и на необходимость логического сочетания экстралингвистической информации с приемами сторителлинга.

Рис. 2

Обозначение гласной цветом (гласные буквы в учебнике отмечены розовым цветом)



Следующая гласная буква ㅏ обозначает гласный звук [ㅏ], который похож на русский [йа], но при его произнесении язык сдвигнут чуть дальше назад.



Следующая буква ㅓ (ㅓ역) обозначает согласный звук [ㅓ], который похож на русский [к] и [г], но произносится медленнее.

Упражнение 16. Произнесите звук [ㅓ] сначала шёпотом, затем все дружно и индивидуально.

Упражнение 17. Как вы думаете, Намин (나민) написала две разные буквы или это одна буква?



Ребята, буква ㅓ имеет два варианта написания!

Рис. 3

Обозначение согласной цветом (согласные буквы в учебнике отмечены голубым цветом)



Литература

1. Аскари А. С. Установление семантики как способ перевода корейских звукоподражаний // Вестник российского корееведения. – 2017. – № 9. – С. 77–86.
2. Баландюк Ю. В. Просодическое устройство слова в корейском языке: на материале двуслова: дис.... канд. филол. наук: 10.02.22. – Москва, 2003. – 159 с.
3. Воронина Л. А., Летун С. А. Проблема отбора и организации содержания обучения корейскому языку в школьном учебнике // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 72–76.
4. Воронина Л. А., Летун С. А. Экстралингвистическая информация и её объяснительный потенциал в обучении корейскому языку // Общество. Коммуникация. Образование. – 2021. – Т. 12, № 1. – С. 92–103.
5. Корейский язык. Второй иностранный язык: 5 класс: учеб. пособие для общеобразовательных организаций / Погадаева А. В., Чун Ин Сун, Ким Сончжон [и др.] – Москва: Просвещение: Министерство образования Республики Корея, 2022. – 176 с.
6. «Хунмин чонгым», изложенный простым и всем понятным языком: Пер. с кор. В. Д. Аткин / Под ред. В. В. Верхоляк, Хан Бёнсок. – Сеул, 2010. – 160 с.
7. 조규빈. 고교문법 자습서. 서울: 도서출판 (주) 지학사. 1995.

Воронина Людмила Александровна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков МГПУ.
E-mail: lyudavoronina@gmail.com



Сведения об авторе

КЛАССИФИКАЦИЯ ОСНОВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ



Аннотация

Данная статья посвящена классификации основных стабильных лексических ошибок при освоении иностранного (английского) языка русскоязычными обучающимися. Материалом исследования послужили письменные работы, которые для удобства выявления основных стабильных лексических ошибок были разделены на три группы по уровням владения английским языком. В результате исследования, проведенного с помощью трех методов: сплошной выборки, аналитического и классификации, — были определены три основные группы стабильных лексических ошибок.



Abstract

CLASSIFICATION OF KEY LEXICAL ERRORS IN RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS' WRITTEN SPEECH IN ENGLISH

The article is devoted to detecting the main stable lexical errors made by Russian-speaking students while studying a foreign (English) language. The research material is students' papers in English, which are classified into three groups according to the levels of language proficiency. The classification is made for the research purposes. The research is resulted in detecting three main groups of stable lexical errors. The authors used the continuous sampling, the analytical and the classification methods.



Ключевые слова

**стабильная лексическая ошибка, английский язык,
письменная речь, русскоязычные обучающиеся**



Keywords

**stable lexical error, English language, written speech,
Russian-speaking students**

Разнообразие выразительных средств, с помощью которых говорящий старается передать полноту своей мысли, всегда определяется объемом его вокабуляра и соответствием данного вокабуляра необходимому уровню общения. Выбор слова, обладающего определенной смысловой и стилистической окраской, способствует успешному пониманию собеседниками друг друга. Кроме того, сама коммуникативная ситуация часто требует точности при передаче сообщения, чему, несомненно, способствует выбор наиболее эффективных лексических единиц.

Распознавание смысловых границ лексических единиц иногда доставляет определенные трудности даже в родном языке, поскольку значения синонимичных лексем часто пересекаются в части семантического поля, вводя в заблуждение относительно того, какое выражение наилучшим образом

подойдет в конкретной речевой ситуации. Если же говорить о выборе лексем изучаемого иностранного языка, то, пытаясь сформулировать мысль, мы сталкиваемся с еще большими трудностями при передаче требуемого смысла: это обусловлено тем, что наш вокабуляр на иностранном языке, несомненно, меньше, чем на родном, а также более ограниченными являются наши знания о семантических полях лексических единиц иностранного языка. Именно поэтому изучение лексического строя иностранного языка является сложным и трудоемким процессом — требуется сосредоточенность одновременно в запоминании и осознанном восприятии используемого вокабуляра.

По мнению отечественных лингводидактов, «ошибка представляет собой результат ошибочного речевого действия, типичное отклонение от правил и норм иностранного языка, которое допускается обучаемым в ходе овладения этим языком» [1, с. 352]. Другими словами, преподаватели иностранного языка часто воспринимают ошибки обучающихся как нечто нежелательное, что непременно нужно предотвращать [5]. Однако в последние десятилетия на феномен ошибки стали смотреть как на необходимую стадию развития знаний и умений обучающегося [6], как на доказательство сознательного и созидательного процесса в обучении, «в рамках которого обучающиеся применяют разного рода методы проверки гипотез и стратегий изучения относительно изучаемого ими языка» [7]: *«It [making mistakes] is a way the learner has of testing his hypothesis about the nature of the language he is learning»*¹ [4, с. 167]. Другими словами, речь идет о так называемой позитивной теории ошибок, в рамках которой ошибка воспринимается как полезный феномен, способствующий прогрессу обучающихся.

¹ «Это [совершение ошибки] является способом, который обучающийся использует для того, чтобы проверять свои гипотезы относительно природы изучаемого им языка» (перевод автора).

Целью исследования, результаты которого представлены в данной статье, явилось выявление основных групп стабильных лексических ошибок, допускаемых русскоязычными обучающимися при изучении английского языка. Формирование лексических навыков на различных этапах освоения иностранного языка происходит не по одной и той же модели и не в одном и том же объеме, вследствие чего для каждого из этих этапов характерны определенные закономерности, требующие выбора тех или иных лингводидактических методов и учебных материалов.

Для более точной фиксации лексических ошибок исследование проводилось на материале письменных работ, так как в случае устной речи, во-первых, фиксировать ошибки сложнее технически, а во-вторых, в потоке устной речи обучающийся может сам, заметив ошибку, ее исправить — в этом случае возникает вопрос оправданности фиксации такой ошибки. В качестве материала исследования нами были отобраны письменные работы различных жанров (сочинения творческого характера, эссе, неформальные письма и др.), написанные русскоязычными обучающимися на английском языке (всего 232 работы). Они же были использованы нами при анализе стабильности грамматических ошибок русскоязычных обучающихся в письменной речи на английском языке. Результаты первой части исследования представлены в двух других научных статьях [2; 3], в настоящей же мы публикуем результаты второго этапа исследования, основной задачей которого явилось выявление стабильных лексических ошибок.

Для удобства классификации данного типа ошибок все письменные работы обучающихся были разделены на три группы в соответствии с целевым уровнем владения английским языком по *CEFR*: начальным (A1–A2), средним (B1–B2) и продвинутым (C1). Наименования уровней условны и введены

для удобства анализа. Данные группы были соотнесены с возрастными категориями обучающихся в соответствии со школьной и вузовской программами по английскому языку: начальный уровень – обучающиеся 4–9 классов, средний уровень – обучающиеся 10–11 классов и студенты 1–2 курсов факультета иностранных языков, продвинутый уровень – студенты 3–4 курсов факультета иностранных языков. На указанных выше уровнях были проверены 91, 87 и 54 работы соответственно.

Затем методом сплошной выборки мы отобрали все имеющиеся в работах лексические ошибки, после чего все отобранные ошибки были разделены на частотные (встречающиеся в более чем 50 % всех проанализированных работ всех уровней) и нечастотные (встречающиеся в менее чем 50 % всех проанализированных работ всех уровней). Тот факт, что некоторые лексические ошибки присутствуют в более чем 50 % работ всех анализируемых уровней, говорит о том, что такие ошибки являются достаточно стабильными. Именно на них мы сосредоточили свое внимание и классифицировали их для удобства дальнейшей работы как педагога, так и самих обучающихся.

Начальный уровень обучения английскому языку обычно не характеризуется особым вниманием к формированию лексических навыков, поскольку на данном этапе наиболее важны фонетика и грамматика. Заучивание лексики без знания и понимания фонетическо-произносительной базы может привести к неправильному произношению и негативно повлияет на навыки аудирования в дальнейшем, так как обучающийся не сможет распознавать звучащие слова и соотносить их с изученными.

Похожая ситуация и с грамматическими навыками. Опережающий характер обучения лексике не будет эффективным, поскольку минимальной единицей коммуникации является высказывание, для построения которого требуется знать грамматические правила. Вот почему для достижения большей эффективности в освоении английского языка на начальном этапе стоит отработать базовые грамматические конструкции на базе ограниченного вокабуляра. Благодаря этому на начальном уровне обучения лексических ошибок не так много: лексический материал используется лишь как основа для первоначального формирования фонетических и грамматических навыков, заучивание большого количества слов, фразеологических оборотов и распознавание различных коннотаций слова еще не являются приоритетными навыками. Другими словами, овладение лексикой на этом этапе ограничивается минимальным набором необходимых слов определенной тематики, точностью их сочетаемости и высокой частотой употребления.

Подтверждением вышесказанного стало то, что при анализе работ учеников 4 класса (уровень A1), а также 6 и 7 классов (уровень A2) мы обнаружили очень мало лексических ошибок высокой частотности. Только среди работ учеников 9–11 классов (уровни A2–B1) был выявлен ряд частотных ошибок, основанных преимущественно на неправильном использовании слов, схожих по звучанию, но отличающихся по значению (паронимы) (*«The idea of the Green Movement is very good...it can populate (popularize) this movement and draw people's attention»*), или употреблении одной части речи вместо другой (*«I think that it is very important and helpful for our ecologic (for the ecological situation) on the planet»*). Такие ошибки мы причисляем к нестабильным, так как они характерны в основном для начального (и начала среднего) уровня и не прослеживаются на дальнейших этапах освоения языка (см. рис. 1).

Рассматривая работы обучающихся среднего (B1–B2) и продвинутого (C1) уровней, мы пришли к заключению, что основная доля стабильных ошибок в употреблении лексических единиц начинается формироваться именно на среднем уровне обучения английскому языку как иностранному. Именно на данном этапе, согласно учебной программе, резко возрастает объем осваиваемых лексических единиц как пассивного, так и активного вокабуляра, а также количество разговорных тем, в рамках которых обучающиеся должны уметь формировать связные монологические и диалогические высказывания (как в устном, так и в письменном виде). Как следствие, при расширении диапазона осваиваемых лексических средств и формируемых лексических навыков вероятность допущения ошибки возрастает многократно.

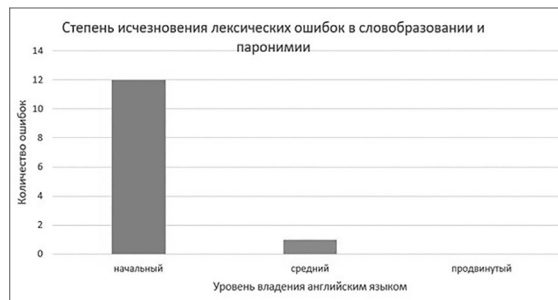


Рис. 1
Исчезновение лексических ошибок в словообразовании и паронимии

Проанализировав наиболее часто повторяющиеся случаи, характерные для среднего и продвинутого уровней, мы выделили основные категории стабильных лексических ошибок. Фокус нашего внимания при их описании и анализе был сосредоточен на сравнении словарного состава русского и английского языков, наличии дифференциальных признаков в этих системах и на внутриязыковых процессах, происходящих в сознании индивида при овладении английским языком как иностранным. Категориями стабильных лексических ошибок, выделенными нами по результатам анализа письменных работ обучающихся, стали ошибки в употреблении предлогов, слов одного семантического поля и коллокаций (ошибочная валентность слов). Рассмотрим каждую из данных групп подробнее.

1) Ошибки в употреблении предлогов.

На начальном уровне (A1–A2) в работах учеников 7 класса (A2) мы обнаружили ошибки в употреблении предлогов: из двух предлогов, близких по значению, нередко выбирался тот, который больше коррелирует с русским аналогом:

- (1) *He's going to stay in (at) school.* (= в школе)
- (2) *How was your visit in (to) England?* (= в Англию)

Не вызывает сомнения тот факт, что основной причиной подобных ошибок является межъязыковая интерференция – «процесс, при котором обучающиеся прибегают к уподоблению элементов и свойств системы иностранного языка элементам и свойствам системы родного языка» [3, с. 52]. Подобная «русификация» предлогов наблюдается и на среднем уровне (B1–B2):

- (3) *As a result, people have their memory improved, which helps them remember more information and stave off mental illnesses in (at) the elderly age, e. g. dementia.* (= в пожилом возрасте)
- (4) *Fortunately, today high technologies allow us to become familiar with literature and films made on (in) the language.* (= на языке)
- (5) *I am getting Bachelor degree in the field of International Relations in this year.* (= в этом году)

Обучающиеся продвинутого уровня (C1) также склонны к допущению лексических ошибок в применении правильного предлога. Однако на данном уровне межъязыковая интерференция как причина ошибочного употребления предлогов прослеживается намного реже, так как лексические навыки обучающихся уже намного лучше сформированы. На продвинутом уровне ошибки чаще возникают по причине внутриязыковой интерференции – переноса предлога

из одного английского словосочетания в другое, а также из-за неспособности видеть коллокационные различия смысла, зависящие от предлога (*confuse with* – «спутать что-то с чем-то»; *to be confused about* – «быть сбитым с толку»):

(6) *I recently asked Marina if her life changed somehow after participating on such a program.* (participate in; on the program)

(7) *I look forward for your positive response.* (look for; look forward to)

(8) *My teacher did not get furious with me, he said that not everything could be perfect from the start and that there was nothing to be confused with.* (about)

Возвращаясь к влиянию межъязыковой интерференции, необходимо сказать, что в обнаруженных нами ошибках она проявляется также в использовании предлога после английских глаголов, не требующих предлога после себя, в тех случаях, когда им соответствуют русские аналоги, употребляющиеся с предлогом. Вот несколько примеров, характерных для среднего уровня (B1–B2):

(9) *Whether you want it or not, you encounter with them in your daily basis.* (= встречаться с)

(10) *Approaching to this question from the point of science, or neurology, to be exact, then learning a foreign language makes people mentally healthier.* (= приближаясь к)

(11) *If you start honing your skills in this direction, you will never regret about it.* (= сожалеть о)

(12) *To begin with, knowledge of other languages influences on us both mentally and philosophically.* (= влияет на)

(13) *That effects on our memory, creativity, concentration and etc.* (= оказывает воздействие на/влияет на)

В данном случае мы можем наблюдать несовпадение падежей в дополнениях в двух языках: в английском языке используется винительный падеж (не требующий предлога), тогда как в русском языке в аналогичных словосочетаниях – другие падежи, требующие предлога (предложный, творительный и т.д.). Несомненно, данный фактор межъязыковой интерференции препятствует формированию корректных синтаксических связей между лексемами в предложении (в данном случае – между глаголом и следующим за ним дополнением). Ошибки в употреблении предлогов являются стабильными и были в достаточно большом количестве обнаружены нами в работах обучающихся с уровнем владения английским языком C1:

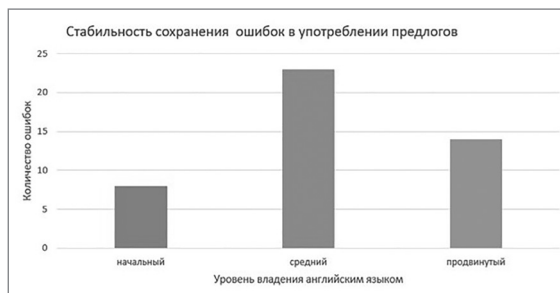
(14) *This is how my father showed to me what an important role a teacher plays in education.*

(15) *I have been studying English almost my entire life, not to mention the fact that my education was mainly concerned with English studies.* (= связан с)

(16) *Since I lived not only in Russia but also in Tajikistan and visited several republics of the Soviet Union, I can provide to my students insight into other countries where Russian is used, for example Tajikistan and Belarus.*

Рис. 2

Стабильность сохранения ошибок в употреблении предлогов



Перманентный характер данной ошибки (см. рис. 2) свидетельствует о значительном различии системы русского и английского языков, сложности сопоставления существующих различий и преодоления фоссилизации.

2) Ошибочное использование слов одного семантического поля.

Самыми многочисленными в нашем исследовании оказались лексические ошибки,

связанные с выбором контекстуально корректного слова. Данные ошибки объясняются тем, что объем словарных гнезд в русском и английском языке различается. Ряд понятий, которые в русском языке обозначаются совокупностью родственных (по корню) слов, в английском языке будут выражены разнокорневыми лексическими единицами или устойчивыми словосочетаниями. Данные различия часто порождают межъязыковую интерференцию, которая, в свою очередь, приводит к ошибкам. Именно на среднем уровне (B1–B2) обучения английскому языку более расширенные и углубленные знания в области лексики, по сравнению с начальным уровнем, определяют закономерное допущение ошибки в выборе контекстуально правильной единицы:

(17) *But, talking about learning foreign languages, it will always be worth time and power (efforts) that you spend on it.*

(18) *You will never have an opportunity to go abroad without at least initial (elementary) knowledge of a foreign language.*

(19) *In this way, any misunderstanding and silly (awkward) situations is probably the last thing we would like to happen.*

(20) *Such borrowings are not justified and only harm (affect) our language by impoverishing it.*

(21) *It is not so broad (widespread), but important.*

(22) *One of them is a journey (a trip/travel) around the world.*

Очевидным является тот факт, что значение слова в предложении определяется не только его соотносительностью с предметом реальной действительности, но и сочетаемостью с другими лексическими единицами в составе одного смыслового единства. В рамках становления систем языков внутри каждой из них по отдельности происходили собственные характерные процессы формирования взаимоотношений между лексическими компонентами. Соответственно, такое многообразие возможных способов передачи мысли приводит к тому, что избавиться от лексических ошибок достаточно сложно. В связи с этим даже на продвинутом уровне (C1) владения английским языком как иностранным мы наблюдаем ошибочное применение лексических единиц, находящихся в одном семантическом поле (см. рис. 3):

(23) *Since I was small (little, a kid) I was very interested in the language diversity of the society where I lived in.*

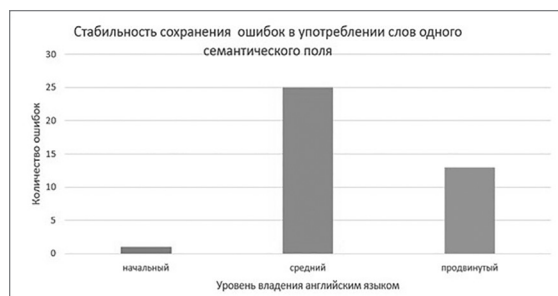
(24) *I have a lot of different friends and we always find a theme (topic, subject) for discussing.*

(25) *I started to travel – first as a tourist, later as an intern – and very soon meeting (getting to know) new countries, nations and cultures became my passion.*

Таким образом, процессы межъязыковой и внутриязыковой интерференции определяют недискриминированный подход обучающихся к русско-английским неполным синонимам, заключающийся в том, что при совпадении одного значения многозначных слов в разных языках делается заключение о совпадении всех значений данных слов в данных языках. Лишь более детальное изучение культурных, языковых и исторических реалий английского языка русскоязычными обучающимися поможет преодолеть стабильный характер лексических ошибок данной категории.

Рис. 3

Стабильность сохранения ошибок в употреблении слов одного семантического поля



3) Ошибки в использовании коллокаций (ошибочная валентность слов).

Ошибки предыдущей группы имеют общую причинно-следственную базу с ошибками данной. Различие заключается в том, что в данную группу мы включили ошибки именно в употреблении коллокаций. Без сомнения, можно утверждать, что коллокации (или устойчивые словосочетания) – это важнейшие элементы лексического структурирования. Являясь элементарными единицами синтаксиса, они представляют собой устойчивые лексические структуры, осуществляющие референцию к конкретным явлениям реальной действительности.

Способность корректно сочетать в речи лексемы в соответствии с их валентностью во многом определяет уровень владения иностранным языком. Валентностью слов называется их комбинаторность – способность сочетаться друг с другом в рамках определенных словосочетаний и не употребляться с другими. Корректное владение валентностью слов избавляет обучающегося от так называемого «лексического акцента».

Некорректное использование коллокаций иностранного языка объясняется неумением обучающегося заметить и исправить неверно сформулированное высказывание, причиной чего, в свою очередь, является наличие большого количества таких устойчивых словосочетаний, часть которых остается неизвестной ему на любом этапе освоения иностранного языка. Данные трудности закономерно приводят к упрощению сочетания слов: буквализму, перифразу и, чаще всего, русификации, что мы наблюдаем во многих предложениях русскоязычных обучающихся. Примеры из работ среднего уровня (B2):

(26) *It was very special experience for me – I could try my forces (try my hand) in teaching Russian language.*

(27) *As for me, coming to an unfamiliar country (foreign country, a new land) without knowing the language <...> but not get to know the real country and understand how people from there (local people) think and see the world.*

(28) *Since even the simple phrases demonstrate how the people on another edge of the world (at the other end of the world).*

(29) *Employers will be looking for a valuable employee (key employee/asset), one that can communicate and correspond with an international partner, investor, customer, etc.*

Использование калькированных с русского словосочетаний говорит о попытке найти в родном языке инструмент для «восполнения» недостающего компонента в лексике изучаемого английского языка. Несомненно, применение любого возможного обходного способа, в том числе использование длинных и сложно организованных описательных фраз вместо лаконичной коллокации, влияет на восприятие речи неносителя реципиентом-носителем. При этом ошибочное использование валентности слов присуще обучающимся на любом этапе освоения иностранного языка, так как всегда имеются незнакомые обучающемуся коллокации. Примеры для продвинутого уровня (C1):

(30) *I have met a lot of great teachers throughout my life, when I was a pupil myself, at the university I studied, while travelling, but the prominent thing caught my mind (I caught myself thinking about...) that day.*

(31) *I do not want my dreams stay just dreams (dreams remain dreams).*

(32) *She had nothing more (nothing else) to do but walk to the nearest hospital.*

(33) *The participation in the program will be a great baggage of knowledge (a bundle/store/wealth of knowledge) for the field of learning.*

В ходе исследования мы обнаружили перманентность ошибок в использовании коллокаций (см. рис. 4).

Итак, проведенное нами исследование позволило выявить три основные группы стабильных лексических ошибок, проявляющихся в англоязычной письменной речи русскоязычных обучающихся: ошибки в употреблении предлогов, слов одного семантического поля и коллокаций (ошибочная валентность слов).

Поскольку лексические навыки не являются первостепенно важными на начальном этапе обучения английскому языку и выступают в роли основы для формирования фонетических и грамматических умений, большее количество лексических ошибок наблюдается на среднем и продвинутом уровнях (см. рис. 2–4), что объясняется углублением, повышением сложности и увеличением объема осваиваемых лексических единиц.

Помимо ошибок в употреблении определенных предлогов с переходными английскими глаголами, обусловленных интерференцией английского и русского языков, на уровне отдельных слов (при использовании слов одного семантического поля) и словосочетаний (при использовании коллокаций) просматривается межъязыковая интерференция. Стабильность рассмотренных в данной статье лексических ошибок преподавателю английского языка стоит учитывать при обучении русскоязычных учащихся лексике английского языка. Это позволит уделять больше внимания описанным выше лексическим группам.

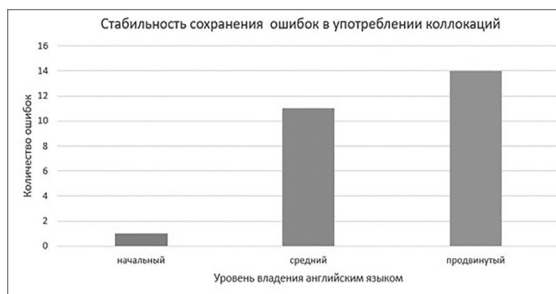


Рис. 4

Стабильность сохранения ошибок в употреблении коллокаций

1. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
2. Коровина И.В., Мухордова Е.А., Владимирова С.М. Стабильные грамматические ошибки, допускаемые русскоязычными учащимися в английском языке // Нижегородское образование. – 2021. – № 1. – С. 79–86.
3. Коровина И.В., Мухордова Е.А. Исчезающие грамматические ошибки в англоязычной письменной речи русскоязычных обучающихся // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 51–58.
4. Corder S.P. The significance of learner's errors // IRAL. – London: Longman, 1974. – P. 161–170.
5. Kthupi (Hoxha) E. Errors in the foreign language learning process // Interdisciplinary Journal of Research and Development. – 2015. – Vol. II. – № 1. – P. 97–100.
6. Norton B., McKinney C. An identity approach to second language acquisition. Alternative approaches to Second Language Acquisition. – N. Y.: Routledge, 2011. – P. 73–94.
7. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. – London: Longman, 1991. – 90 p.

Коровина Ирина Валерьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков НИ МГУ им. Н. П. Огарева.
E-mail: korirfox@gmail.com

Грошева Елена Алексеевна, магистрант кафедры английской филологии факультета иностранных языков НИ МГУ им. Н. П. Огарева.
E-mail: muhordova.lena@yandex.ru



Литература



Сведения об авторах

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: АНАЛИЗ И РЕФЛЕКСИЯ



Аннотация

В статье подробно описывается один из курсов в программе магистратуры по специальности «Педагогическое образование» (44.04.01) «Учебник в современном лингвообразовании», анализируется содержание лекционных и семинарских занятий, которые нацелены на формирование у обучающихся знаний и навыков, необходимых для реализации развивающего потенциала учебника иностранного языка за счет активизации рефлексивного компонента. Приводятся примеры приемов и способов развития рефлексии в ходе такой работы, анализируется обратная связь от обучающихся после данного курса.



Abstract

THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK: ANALYSIS AND REFLECTION

The article describes in detail one of the courses of the Master's programme 'Textbook in modern language education'. The content of lectures and seminars is analysed, which are aimed at forming knowledge and skills among postgraduate students regarding the realization of the developmental potential of a foreign language textbook by including a reflective component in it. Examples of techniques and ways of fostering reflection skills in the framework of a foreign language textbook are given, feedback from students for this course is considered.



Ключевые слова

учебник иностранного языка, рефлексия, развивающая цель, лингвообразование



Keywords

foreign language textbook, self-reflection, formative aim, ESL teaching

Учитывая высокие темпы технологического прогресса, изменения в политической и экономической сферах, которые неизбежно влекут за собой перемены в отечественной системе образования, актуальность создания современного учебника по иностранному языку сегодня крайне высока. В Институте иностранных языков МГПУ это нашло отражение в создании инновационной программы магистратуры «Учебник в современном лингвообразовании», которой руководят директор ИИЯ доктор педагогических наук, профессор Е. Г. Тарева и заведующая кафедрой английской филологии доктор филологических наук, профессор К. М. Баранова. Данная программа уже была подробно рассмотрена на страницах журнала [2], а в настоящей статье анализируется один из входящих в нее курсов — «Развивающий потенциал учебника иностранного языка», который читается магистрантам в четвертом (предпоследнем) семестре их обучения.

Рабочая программа данного курса предполагает 18 часов контактной работы со студентами, 8 из которых отведены на лекционные занятия, а 10 – на семинары; таким образом, курс состоит из четырех лекций и пяти семинаров. Отметим, что в основу курса легло понятие рефлексии как важнейшего психологического свойства личности, которое «обеспечивает осознание, анализ, регуляцию, контроль и оценку уровня сформированности своих умений для их последующего развития» [7, с. 53]. Внедрение рефлексивного компонента в учебники и учебные пособия по иностранным языкам способствует реализации развивающей цели иноязычного образования, так как рефлексия «задействует познавательные и эмоционально-волевые процессы и <...> интегрирует психические функции и механизмы самоанализа, саморегуляции, самоконтроля, самооценки и рефлексивного выхода» [11, с. 21]. Кроме того, высокий уровень развития рефлексии и критического мышления является необходимым для любого, кто создает учебное пособие по иностранному языку, так как это «творческая работа, требующая научного и педагогического мастерства» [3, с. 96].

Перейдем к описанию содержания курса. На первой лекции студентам предлагается сопоставить когнитивно-ориентированную и личностно-ориентированную парадигмы по следующим параметрам: цель, ценности, стратегия, результат и механизмы обучения, ведущая активность и способ познания, роли участников образовательного процесса и оценивание результатов обучающихся. В процессе дискуссии студенты приходят к выводу о том, что в личностно-ориентированном образовании происходит формирование познавательных мотивов и способностей, накопление опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок своего и чужого поведения. В основе вышеперечисленных мыслительных операций лежит рефлексия как психологическое свойство личности.

Рефлексия является междисциплинарным понятием, которое было исследовано во многих науках. На первой лекции, которая посвящена основам рефлексии в философии и психологии, студенты узнают о ее важности для осознанной деятельности, а также знакомятся с понятиями интроспекции, квазирефлексии, системной рефлексии [5] и другими ее видами. Кроме того, на лекции обсуждается несколько моделей рефлексии (*STARR-model*, *ALACT-cycle*) и подробно анализируются примеры ее использования в соответствии с ними.

В процессе подготовки к первому семинарскому занятию обучающиеся анализируют и показывают, как можно применить разные модели рефлексии в их учебном пособии. Приведем некоторые примеры.

- 1) Рефлексивная мишень поделена на четыре сектора. Каждый из них отвечает за отношение учащихся к разделу пособия/конкретному заданию/теме и др. Возможные надписи в секторах: «Активно участвовал», «Было интересно», «Не все понятно», «Узнал новое» и др.
- 2) Шкала оценки (от 1 до 10) предлагает оценить свою работу в ходе изучения конкретного раздела пособия.
- 3) Синквейн, или стихотворная форма из пяти нерифмованных строк, помогает анализировать, синтезировать и обобщать понятия, эмоции, знания. Использование синквейнов в учебных пособиях по иностранному языку позволяет уделить внимание языковой личности учащегося и «ее креативной деятельности» [9, с. 96], развивая творческое мышление и способствуя рефлексии.
- 4) *PRES-formula* (*Position – Reason – Explanation/Example – Summary*) позволяет проанализировать конкретное действие, его причины и результат.

- 5) Прием «Шесть шляп», предложенный в педагогике Э. де Боно [13], оптимально использовать при изучении проблемной темы, а также подведении итогов урока. Каждая из шляп отвечает за определенный аспект, например: факты, критика, позитив, эмоции, идеи, контроль. Учащийся выбирает цвет шляпы, а затем обобщает основные моменты изученной темы/раздела пособия с точки зрения тематики выбранной шляпы.
- 6) «Три М» — модель, которая предполагает, что учащиеся записывают/называют три удачных момента в ходе урока (когда у них что-то получилось) и предлагают одно действие, которое улучшит их работу на следующем.

Во время второй лекции, которая посвящена педагогической рефлексии, магистранты узнают об основных качествах рефлекслирующего учителя и приходят к выводу о прямой корреляции между уровнем развития данного качества личности и профессионализмом педагога. В качестве домашнего задания ко второму семинару студенты анализируют раздел учебника по иностранному языку и вносят предложения о том, как можно дополнить его содержание для повышения развивающего потенциала.

Отметим следующие задания, предложенные студентами:

- 1) Задание «Три лица» предполагает выбор учащимися веселого, нейтрального или грустного смайлика, который соответствует их настроению после выполнения упражнения.
- 2) Задание «Зарядка» подходит для младших школьников и предполагает физическую реакцию на происходящее на занятии. Например: «Если тебе было интересно на уроке, подними руки и потянись».
- 3) Заполнение таблицы в ходе урока:

Знаю	Хочу узнать	Узнал

- 4) Отметки на полях при выполнении заданий по чтению: v — уже знал; + — узнал новое; — — думал иначе; ? — есть вопросы. Подобный анализ текстов различных типов и жанров является крайне важным, так как позволяет «определить культурно-исторические смыслы, инкорпорированные в существующую картину мира, и установить их связь с языком» [1, с. 9].
- 5) Задание «Дерево целей»: учащиеся записывают свои цели при прохождении конкретного раздела учебника, а также предположения о том, чему он будет посвящен и чему они научатся, на рисунке в виде дерева.
- 6) Прием «Акрослово»: ключевое слово поясняется с помощью слов-аргументов, которые начинаются на содержащиеся в нем буквы. Студенты привели пример для слова «рефлексия»: Р — работа над собой, развитие; Е — естественное познание; Ф — фидбэк, ФГОС; Л — личностная рефлексия; К — критическое мышление; С — самоанализ, самооценка; И — индивидуальная рефлексия; Я — ясность.

Третья лекция предполагает знакомство с универсальными учебными действиями (далее — УУД), которые являются основой для самообразования и саморазвития учащихся [10]. При подготовке к семинарскому занятию студенты анализируют календарно-тематическое планирование к учебникам по иностранному языку с точки зрения ожидаемых результатов формирования УУД. Кроме того, студентам предлагается провести анализ одного модуля разрабатываемого учебного пособия, описав, на основе каких упражнений формируется каждый вид УУД.

Последняя — четвертая — лекция посвящена проблеме оценивания умений рефлексии и творческих заданий. Рассматриваются количественные методы исследования, которые, согласно Н. В. Языковой, используются для того, чтобы оценить когнитивный и операционально-деятельностный компоненты содержания обучения. Большое внимание уделяется качественным методам исследования, назначение которых состоит в «исследовании сдвигов в эмоционально-ценностной ориентации обучающихся, результатов, связанных с развитием личностных качеств, умений рефлексивной деятельности» [12, с. 16]. На лекции обучающиеся знакомятся с основными методами количественного и качественного исследования, а на следующем семинаре они объясняют, какие из них можно использовать в разрабатываемых ими пособиях и каким образом.

На последнем — пятом — семинаре магистрантам предлагается написать финальную контрольную работу, состоящую из двух частей. В первой необходимо провести рефлексию всего курса, что, с одной стороны, обеспечивает самоконтроль обучающимися своих успехов, а с другой, позволяет им вспомнить основные моменты для более прочного усвоения материала. Ниже приведены вопросы первой части финальной работы.

Задание 1. Ответьте на вопросы:

- 1) Изменилось ли ваше отношение к рефлексии? Если да, то как? Дайте определение понятию «рефлексия».
- 2) Назовите виды рефлексии. Какие из них вы используете? Приведите пример.
- 3) Раскройте содержание одной модели рефлексии (на ваш выбор). Назовите ее преимущества. Опишите рефлексию какого-либо события из вашей жизни согласно этой модели.
- 4) Каково значение рефлексии для учителя?
- 5) Раскройте содержания трех приемов (на ваш выбор) развития рефлексии, которые можно использовать в пособии по иностранному языку.

Задание 2. Продолжите фразы:

- 1) Из курса мне больше всего запомнилось ...
- 2) После прослушивания курса мне захотелось...
- 3) Меня удивило...
- 4) Я узнал(а), что...
- 5) Мне было интересно...
- 6) Осталось неясным...
- 7) Мне показалось не вполне полезным...
- 8) Теперь я могу...
- 9) Я понял(а), что...
- 10) Я попробую...

В связи с тем, что содержание «программы магистратуры носит практико-ориентированный характер» [2, с. 82], который в рассматриваемом случае заключается в создании проекта учебного пособия по иностранному языку, вторая часть финальной работы нацелена на проверку уровня умений применять полученные знания на практике. Для достижения данной цели магистрантам необходимо описать, как они реализуют развивающий потенциал своего пособия на примере одного раздела, используя задания на развитие рефлексии; кроме этого, важно обосновать выбор заданий, их место в данном разделе пособия и ожидаемый результат.

Проанализировав ответы студентов, можно прийти к выводу, что большинство из них справилось с задачей. Так, среди самых распространенных заданий

были вопросы на более глубокое понимание материала и отношение к нему учащихся, а также упражнения на эмоциональную рефлексию. Многие магистранты разрабатывали отдельные задания, нацеленные на развитие рефлексии: предполагается, что при их выполнении учащиеся будут оценивать полученные результаты, а уже на их основе планировать свою будущую деятельность. Одна из студенток нашей магистратуры, разрабатывающая пособие по формированию социокультурной компетенции в процессе изучения китайского языка, отметила: «Основная цель заданий на развитие рефлексии — помочь обучающимся осознать свои сильные и слабые стороны в изучении китайского языка и культуры, научить их анализировать свой прогресс и принимать обоснованные решения по улучшению своих навыков». Полагаем, что подобный подход поможет учащимся лучше усваивать информацию «лингвострановедческого и социокультурного плана при изучении иностранного языка», которая «является обязательным элементом содержания основных образовательных программ» [4, с. 62].

В целом, анализ полученных ответов позволил понять степень вовлеченности студентов и их отношение к курсу и созданию своего пособия. Кроме того, мы смогли прийти к выводу, что обучающиеся стали уделять больше внимания рефлексии в своей педагогической деятельности, осознали необходимость включения рефлексивного компонента в создаваемые ими учебные пособия и поняли, как это сделать. Вышесказанное подтверждают слова другой студентки: «Рефлексия всегда была для меня важной частью обучения, но до нашего курса я не задумывалась о том, чтобы включить ее в пособие. Благодаря курсу, у меня появилась финальная рубрика, в которой студенты оценивают, насколько материал был им понятен, были ли трудности».

Итак, в результате освоения курса магистранты осознали важность рефлексии для самообразования, а также научились на практике использовать приемы и способы ее развития — в том числе для реализации развивающего потенциала создаваемых ими учебных пособий. Описанный нами курс и программа магистратуры «Учебник в современном лингвообразовании» в целом способствуют модернизации подготовки учителя, который «является ключевой фигурой в системе образования России» и от которого во многом зависит будущее страны [6, с. 45].



Литература

1. Баранова К. М. Диахронический взгляд на константы в американской языковой картине мира / К. М. Баранова, О. Г. Чупрына // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 6. – С. 8–15.
2. Баранова К. М. Новая программа магистратуры «Учебник в современном лингвообразовании»: ответ на вызовы XXI века / К. М. Баранова, И. С. Идилова // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 78–82.
3. Герасимова С. А. Архитектоника индивидуально ориентированного учебника иностранного языка // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 4 (24). – С. 95–103.
4. Кирдяева О. И. Политическая система Соединенного Королевства. Парламент // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 61–66.
5. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110–135.
6. Макеева С. Н. Массовые открытые онлайн курсы в профессиональной подготовке учителя английского языка // Иностр. языки в школе. – 2015. – № 4. – С. 45–50.

7. **Макеева С. Н.** Обучение иностранному языку представителей старшего поколения: профессиональная подготовка учителя / С. Н. Макеева, Е. Ю. Фроликова // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 1. – С. 47–55.
8. **Савинич С. С.** Из опыта проведения модульного экзамена у будущих бакалавров педагогического образования / С. С. Савинич, Е. Ю. Фроликова // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 65–70.
9. **Фетисова А. А.** Лимерик как материал для работы над лексической стороной английского языка // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 96–99.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]. – Москва: ОАО Издательство «Просвещение», 2011. – 159 с. – (Стандарты второго поколения).
11. **Фроликова Е. Ю.** Методика обучения студентов монологическому высказыванию на основе рефлексии: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2014. – 214 с.
12. **Языкова Н. В.** Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12–17.
13. **De Bono E.** Six Thinking Hats. – URL: <https://untools.co/six-thinking-hats/> (дата обращения: 23.07.24).

Фроликова Елена Юрьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии Московского городского педагогического университета.
E-mail: frolikovaeyu@mgpu.ru



**Сведения
об авторе**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЕРОГЛИФИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

Статья посвящена проблеме выбора эффективных цифровых инструментов в рамках процесса обучения китайскому языку. Авторы выделяют характерные трудности, с которыми сталкиваются участники вышеупомянутого процесса. В статье предлагается использование конкретных цифровых инструментов как эффективный способ преодоления каждого из перечисленных видов трудностей. Также предоставляется описание попытки создания авторского электронного курса по обучению основам иероглифики китайского языка, включающего себя наиболее эффективные цифровые инструменты, перечисленные в данной статье.



Abstract

USING DIGITAL RESOURCES TO OVERCOME DIFFICULTIES IN TEACHING CHINESE HIEROGLYPHICS

The article is devoted to the problem of choosing effective digital tools in the process of teaching Chinese. The authors highlight the distinctive difficulties faced by the participants of the above-mentioned process. The article suggests using specific digital tools as an effective way to overcome each of the listed types of difficulties. It also provides a description of an attempt to create an original electronic course on teaching the basics of Chinese hieroglyphics, which includes the most effective digital tools listed in this article.



Ключевые слова

методика обучения китайскому языку, китайская иероглифика, цифровые инструменты, цифровая образовательная среда, электронный курс



Keywords

methodology of teaching Chinese language, Chinese hieroglyphics, digital tools, digital educational environment, electronic course

Из четырех видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо) при изучении китайского языка особую сложность представляет освоение иероглифики: и преподаватели, и студенты сталкиваются здесь с рядом специфических трудностей. Изучение китайской иероглифической письменности со строгим порядком написания зачастую является наиболее трудным для иностранцев, а иногда — и для самих носителей языка в силу сложности структуры иероглифа, уникальности начертания, вариативности и омонимичности китайской иероглифики [5, с. 163].

Следует подчеркнуть, что на сегодняшний день существует достаточно много учебной и методической литературы по китайскому языку, однако многие методики направлены главным образом на формирование разговорных навыков, в то время как навыкам письма и изучению иероглифов не уделяется достаточного времени и внимания. Как следствие, обучающиеся не привыкают к иероглифике, что в конечном счете демотивирует и приводит их к отказу от изучения языка.

Также можно выделить так называемые субъективные трудности, не являющиеся следствием специфики системы китайской иероглифики, а связанные с необходимостью включения максимального числа различных механизмов памяти и психики для овладения данным специфическим видом письменности. Помимо этого, студенты нелингвистических образовательных учреждений сталкиваются со следующими сложностями: недостаточное количество часов, выделяемое для изучения; нулевой уровень владения китайским языком; отсутствие лингвистических знаний.

Успешное преодоление обозначенных выше сложностей возможно при реализации междисциплинарного подхода к преподаванию иероглифики, особенно на начальном этапе обучения. Такой подход подразумевает использование методов и ресурсов следующих дисциплин и специальностей: 1) цифровая лингводидактика; 2) искусственный интеллект; 3) педагогический дизайн.

Так, в связи со стремительным развитием цифровых технологий, растет потребность в раскрытии лингводидактической сущности электронных средств обучения, а также пересмотре возможностей цифровых образовательных ресурсов и моделей взаимодействия участников образовательного процесса [4, с. 2]. Благодаря высокой степени интерактивности ИКТ способны решить различные учебные задачи путем создания высокоинформативной образовательной среды.

Современные цифровые ресурсы (мобильные приложения, онлайн-платформы, чат-боты и др.) предлагают новые возможности для освоения иностранных языков и подходы для повышения эффективности их изучения.

Говоря о методике преподавания китайского языка, следует подчеркнуть, что в распоряжении преподавателей имеются как оригинальные, так и адаптированные источники — образовательные веб-сайты, базы данных готовых занятий, электронный раздаточный материал. Ряд сайтов предоставляет внушительный объем материалов по аудированию, чтению, фонетике, письму, лексике и практике разговорной речи и даже готовые планы уроков [9; 16; 31; 28; 30; 25]. Также для обучения могут использоваться интернет-платформы и приложения, обеспечивающие коммуникацию с носителями китайского языка (например, *Tandem*, *HiNative*, *HelloTalk*) [32; 24; 23]. Подобные образовательные сообщества мотивируют учащихся — это обучение через взаимодействие: они получают возможность заниматься практикой языка с его носителями при помощи получения пояснений к упражнениям, а также посредством форумов и видеочатов.

Среди лучших интернет-ресурсов по фонетике китайского языка следует выделить озвученные таблицы транскрипции пиньинь (*pinyin*) *Yoyo Chinese* и *ChinesePod*, предоставляющие аудио- и видеосопровождение всех возможных в китайском языке звуковых сочетаний, а также удобную навигацию [34; 14].

Мобильные приложения *ChineseSkill*, *PORO Zhongwen*, *Trainchinese*, *HelloChinese*, *Chineasy* и др. предлагают уроки и упражнения, направленные на овладение китайской иероглифической письменностью [15; 7; 33; 22; 11]. Большая часть из них

ориентирована на обучающихся, обладающих начальным уровнем знаний. Мобильные приложения отличаются понятным интерфейсом, удобны в использовании, эффективны для повторения пройденного материала, тренировки применения лексики, однако для полноценной работы большинства из них требуется платная подписка.

В последние годы активно разрабатываются и внедряются в учебный процесс специальные тренажеры для обучения различным аспектам китайского языка, такие как *Trainchinese*, который предусматривает несколько режимов обучения, направленных на тренировку чтения, письма, перевода либо распознавания речи. В каждом режиме карточки представлены по-разному. Например, в одном случае видно иероглиф, однако скрыты произношение и перевод, в другом, напротив, можно прослушать звучание слова и самостоятельно вспомнить его перевод и написание [2]. Алгоритм тренажера *Trainchinese* фиксирует проблемные карточки, впоследствии чаще выдавая именно их для более качественной работы над ошибками.

Для эффективного освоения иероглифов рекомендуем использование в учебном процессе таких ресурсов, как генератор прописей (например, *Archchinese*, *E-Hanzi*, *Hanziway*, *Hanni.pro*) и тетради для диктантов (*An2.net*, *ChineseConverter*), а также словарей, предоставляющих видеоописание начертания иероглифов и поддерживающих рукописный ввод (например, мобильные приложения *Pleco*, *LINE Dict*, веб-сайты *Cidian.ru*, *Zhonga*, *Archchinese*) [8; 19; 21; 20; 12; 13; 29; 27; 17; 35]. Для изучения группы так называемых второстепенных иероглифов имеет смысл использовать электронные тренажеры, направленные на запоминание большого количества образов (*TrainChinese*), а также различных мобильных приложений, эффективных для повторения пройденного материала и тренировки лексики (*ChineseSkill*, *PORO Zhongwen*, *HelloChinese*, *Chineasy*). Для совершенствования навыков чтения целесообразно использование соответствующих мобильных приложений (*Du Chinese*) и веб-сайтов (*英语点津*», *可可英语*») [18; 10; 26].

Упомянутые выше цифровые ресурсы могут быть успешно применены с целью преодоления трудностей при изучении китайской иероглифики (см. табл. 1).

Табл. 1
Цифровые инструменты как эффективный путь преодоления лингвистических трудностей при обучении китайской иероглифике

Трудность	Пути преодоления	Цифровые инструменты
Большое количество графем при недостатке учебного времени	Изучение этимологии часто используемых графем (дополнительная работа, домашнее задание)	<i>Zhonga.ru</i> , <i>Archchinese.com</i> , <i>Chineasy</i> , <i>ChatGPT</i>
Необходимость установления связи «знак — значение»	Изучение структуры иероглифа, выделение смысловой графемы, изучение этимологии графем, поиск иероглифов с одинаковой смысловой графемой	<i>Archchinese.com</i> , <i>Zhonga.ru</i> , <i>Pleco</i> , <i>Trainchinese</i> , <i>HelloChinese</i> , <i>Chineasy</i> , <i>Quizlet</i> , <i>ChatGPT</i>
Неограниченная вариативность сочетания графем	Изучение структуры иероглифа, тренировка насмотренности	<i>Cidian.ru</i> , <i>Du Chinese</i> , <i>英语点津</i> , <i>可可英语</i> , <i>ChatGPT</i>
Непривычная форма фиксации	Овладение базовыми навыками правописания, тренировка написания иероглифа и его составных частей в соответствии с правилами	<i>Archchinese</i> , <i>E-Hanzi</i> , <i>Hanziway</i> , <i>Hanni.pro</i> , <i>Pleco</i> , <i>LINE Dict.</i> , <i>Chinese Writer</i> , <i>An2.net</i>
Необходимость включения максимального числа различных механизмов памяти и психики	Возможность для каждого обучающегося найти ряд наиболее эффективных цифровых инструментов для индивидуальной работы	Все вышеперечисленное

Использование искусственного интеллекта в образовании упрощает проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и организацию обучения

по индивидуальному учебному плану с учетом индивидуальных особенностей каждого конкретного обучающегося [3, с. 80].

Значительным дидактическим потенциалом обладает такая форма искусственного интеллекта, как чат-боты, которые представляют собой компьютерные программы, предназначенные для упрощения процесса коммуникации; среди них необходимо особо выделить *ChatGPT*. Его важнейшим преимуществом является способность к генерации текста и контекстно-зависимому пониманию, что, в свою очередь, дает пользователю возможность полноценного взаимодействия с искусственным интеллектом. Также *ChatGPT* представляет собой эффективный инструмент в изучении китайской иероглифики как для преподавателей, так и для студентов. Используя возможности искусственного интеллекта, обучающиеся могут усовершенствовать свои грамматические и лексические навыки, навыки чтения и письма.

Возможные варианты применения *ChatGPT* можно условно разделить на четыре группы (см. табл. 1). Благодаря мгновенной обратной связи он представляется нам эффективным инструментом для изучения новых лексических единиц и составляющих их графем, генерации всевозможных видов упражнений на всех уровнях владения китайским языком. *ChatGPT* может активно использоваться для создания памяток с конкретными грамматическими правилами, подкрепленными примерами для выбранного уровня, а также с целью генерации грамматических упражнений на тренировку использования отдельных структур. Есть основания полагать, что внедрение *ChatGPT* в образовательный процесс изучения китайской иероглифики предоставит обучающимся уникальные возможности для успешного овладения необходимыми навыками.

Вышеперечисленные цифровые ресурсы и технологии искусственного интеллекта могут быть успешно интегрированы в учебный электронный курс для обучения иероглифике студентов-нелингвистов с помощью технологии педагогического дизайна. Педагогический дизайн — один из наиболее современных подходов к обучению [1, с. 72], основными характеристиками которого являются междисциплинарность и системность. Педагогический дизайн предусматривает усвоение обучающимися информации посредством прохождения через когнитивную, психомоторную, а также эмоциональную составляющие психики.

Нами была предпринята попытка разработки электронного курса «Основы иероглифики китайского языка» на базе образовательной платформы *Mooped.net* портала онлайн-образования Поволжского РЦКОО [6]. Цель курса — овладение обучающимися иероглифами китайского языка первого уровня международного стандартизированного квалификационного экзамена *HSK* (汉语水平考试).

При проектировании курса была использована классическая модель педагогического дизайна *ADDIE*. Выбор в пользу данной модели был обусловлен ее основными принципами: универсальностью, эргономичностью, комплексностью подхода, а также детальным анализом, основанным на оценках как непосредственных участников обучения, так и сторонних экспертов.

Электронный курс «Основы иероглифики китайского языка» рассчитан на 31 урок (из них: один вводный урок; одно промежуточное тестирование; один урок, ориентированный на закрепление материала, пройденного в течение курса, и подготовку к итоговому тестированию; одно итоговое тестирование по окончании курса; 27 полноценных уроков, предоставляющих теоретический материал по изучению группы выбранных иероглифов, а также упражнения на тренировку

навыков распознавания, чтения и написания/введения пройденных лексических единиц). Курс предполагает освоение 6–8 иероглифов за урок при двух занятиях в неделю.

В течение курса используются следующие цифровые ресурсы:

- веб-сайт *Zhonga.ru*;
- цифровая копия учебника «*Fun with Chinese Characters*»;
- мобильное приложение *Chineasy*;
- веб-сайт *ArchChinese.com*;
- электронный словарь-тренажер *Pleco*;
- электронный словарь-тренажер *TrainChinese*;
- веб-сайт *ChineseConverter.com*;
- мобильное приложение *Chinese Writer*;
- мобильное приложение *DuChinese*.

Веб-сайт *Zhonga.ru* и цифровая копия учебника «*Fun with Chinese Characters*» используются для иллюстрации эволюции иероглифов, что способствует лучшему пониманию семантики знаков и, как следствие, более эффективному запоминанию. Карточки *Chineasy* применяются для формирования ассоциативного восприятия базовых иероглифов, которые также часто входят в состав более сложных в качестве графем. Веб-сайт *ArchChinese.com* предоставляет большое количество разнообразных цифровых инструментов. Знакомство с этим ресурсом в рамках курса «Основы иероглифики китайского языка» осуществляется посредством использования видео, иллюстрирующего правильное написание иероглифов и представленного на веб-сайте. Для самостоятельной работы, направленной на тренировку написания и узнавания пройденных иероглифов, предполагается использование электронных словарей-тренажеров *Pleco* и *TrainChinese*. Обучающимся предлагается ознакомиться с функциями обоих инструментов, после чего — выбрать наиболее подходящий для дальнейшей самостоятельной работы. Веб-сайт *ChineseConverter.com* используется для генерации файлов прописей, которые обучающиеся могут скачать с образовательной платформы, распечатать для тренировки навыков написания иероглифов вручную, затем загрузить результат на платформу для оценивания. Мобильное приложение *Chinese Writer* предлагается слушателям курса как дополнительный инструмент для тренировки навыков правописания, однако с использованием мобильных устройств. Мобильное приложение *Du Chinese*, предлагающее тексты для различного уровня владения языком — от начального до продвинутого, также используется в электронном курсе: как в составе аудиолекций, так и в качестве упражнений для домашнего задания.

В начале курса для иллюстрации эволюции иероглифов, семантики их составных элементов, правильного порядка написания, применения лексических единиц в речи применяются главным образом цифровые инструменты. В качестве домашнего задания предлагается использование прописей и электронных тренажеров для запоминания и практики написания и чтения иероглифов. По мере прохождения курса в учебный процесс включаются цифровые инструменты для тренировки чтения; увеличивается объем и повышается уровень сложности упражнений. Контроль уровня знания осуществляется посредством мини-тестов, завершающих каждый урок, а также промежуточного тестирования в середине курса и итогового — по окончании обучения.

В процессе прохождения курса обучающимся предлагается: изучение лексики и иероглифики уровня *HSK-1*; знакомство с этимологией иероглифов; разбор часто используемых ключей (100 из 214); анализ ситуативных мини-диалогов,

иллюстрирующих применение материала в речи; различные типы упражнений для самостоятельной проверки знаний; прописи с правильным порядком написания иероглифов; знакомство с цифровыми инструментами, наиболее эффективными при изучении иероглифики, применение их на практике; дополнительная лексика — проработанные иероглифы, не входящие в состав HSK-1 (см. рис. 1, 2).

В заключение считаем необходимым отметить, что обучение китайскому языку с применением современных цифровых технологий имеет высокую эффективность. Однако стоит принимать во внимание, что при работе с такими цифровыми инструментами должен учитываться и поэтапно корректироваться уровень психологической подготовленности обучаемых к овладению иероглифической письменностью.

В числе недостатков большинства цифровых инструментов выделяются следующие: отсутствие русскоязычной версии, офлайн-версии, мобильного приложения; некорректная работа отдельных функций ресурса; недоступность полноценной работы с инструментом в бесплатной версии.

В числе положительных аспектов использования цифровых инструментов стоит выделить: лаконичность, вариативность и наглядность, необходимые для улучшения и повышения качества запоминания и усвоения иероглифики; доступ в интернет в любое удобное время; оперативную обратную связь; доступ к мультимедийным ресурсам; эффективный контроль усвоения предложенного материала с помощью электронного тестирования; непрерывный контроль результатов обучающихся.

Учитывая все вышеуказанные достоинства цифровых технологий, полагаем, что они могут быть успешно использованы в качестве дополнительных инструментов, основу же обучения иностранному языку по-прежнему составляет работа с учебной литературой под руководством опытных преподавателей. В рамках эффективной реализации цифровизации обучения на практике именно комплексное применение различных цифровых ресурсов для обучения иероглифике китайского языка открывает качественно новые возможности.

Рис. 1

Структура урока

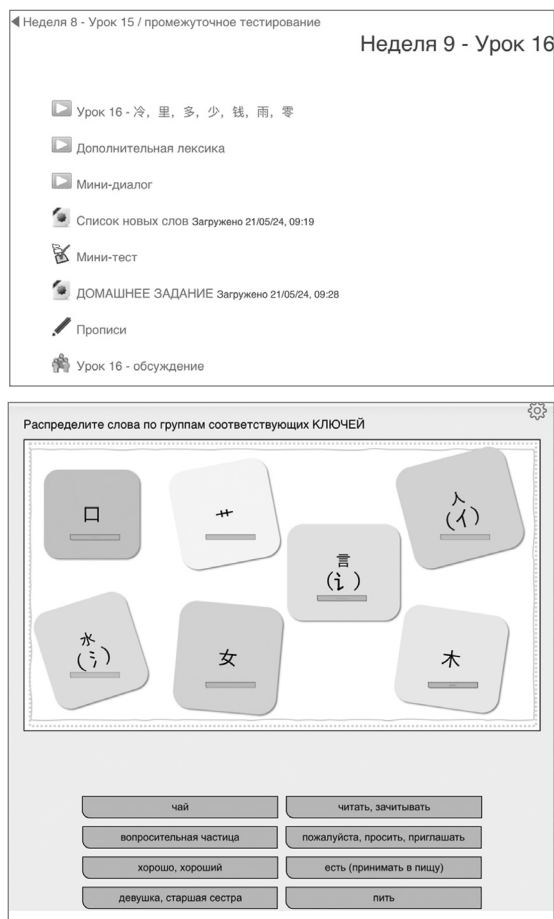


Рис. 2

Задание из тестирования

1. Курносова С. А. Этапы проектирования педагогического дизайна // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 9. – С. 72–80.
2. Кушнир М. Е. Цифровая образовательная среда. – URL: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 25.08.2024).
3. Новоселов М. Н., Новоселова С. Н., Безукладников В. К. Дидактический и интерактивный потенциал искусственного интеллекта при обучении деловому иностранному языку зарубежных студентов в российском ВУЗе // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 6. – С. 79–86.
4. Сысоев П. В. Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 5. – С. 2–11.



Литература

5. Хэ О.А. Использование цифровых инструментов как эффективный путь преодоления лингвистических трудностей при обучении китайской иероглифике // Профессиональная коммуникация в полиязычном пространстве: междисциплинарный подход: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. – Москва, 2023. – С. 162–170.
6. Mooped. Портал онлайн-образования поволжского РЦКОО // Основы иероглифики китайского языка. – URL: <https://mooped.net/course/view.php?id=981> (дата обращения: 25.08.2024).
7. App Store Preview. PORO – Learn Chinese. – URL: <https://apps.apple.com/us/app/poro-learn-chinese/id1483188441> (дата обращения: 25.08.2024).
8. Arch Chinese. – URL: <https://www.archchinese.com/> (дата обращения: 25.08.2024).
9. China Education Center. – URL: <https://www.chinaeducenter.com/en/> (дата обращения: 25.08.2024).
10. ChinaDaily.com.cn. 英语点津 | Language Tips. – URL: <https://language.chinadaily.com.cn/> (дата обращения: 25.08.2024).
11. Chineasy. Master Chinese with award-winning Chineasy app. – URL: <https://www.chineasy.com/> (дата обращения: 25.08.2024).
12. Chinese Characters and Pinyin Worksheet Cheator An2net. – URL: https://www.an2.net/zim/index_en.php (дата обращения: 25.08.2024).
13. ChineseConverter. – URL: <https://www.chineseconverter.com/en> (дата обращения: 25.08.2024).
14. ChinesePod. Start Off with Chinese Consonants Pronunciation. – URL: <https://www.chinesepod.com/tools/pronunciation/> (дата обращения: 25.08.2024).
15. ChineseSkill. – URL: <https://www.chineseskill.com/> (дата обращения: 25.08.2024).
16. Chinese-Tools.com. Discover China, learn Chinese. – URL: <https://www.chinese-tools.com/> (дата обращения: 25.08.2024).
17. Cidian.ru. – URL: <https://cidian.ru/> (дата обращения: 25.08.2024).
18. Du Chinese. Read Mandarin at any level – effortlessly. – URL: <https://duchinese.net/> (дата обращения: 25.08.2024).
19. E-Hanzi Digital Chinese. – URL: <http://www.e-hanzi.com/main.php> (дата обращения: 25.08.2024).
20. Hanni.pro. – URL: <https://hanni.pro> (дата обращения: 25.08.2024).
21. Hanziway прописи. – URL: <https://hanziway.com/ru/> (дата обращения: 25.08.2024).
22. HelloChinese. Лучшее приложение для изучения китайского с нуля. – URL: <http://www.hellochinese.cc/ru/> (дата обращения: 25.08.2024).
23. HelloTalk. Общайтесь со всем миром. – URL: <https://www.hellotalk.com/?lang=ru> (дата обращения: 25.08.2024).
24. HiNative. Learn practical language skills. Language exchange app. – URL: <https://ru.hinative.com/> (дата обращения: 25.08.2024).
25. Hsake. Как сдать HSK и получить удовольствие. – URL: <https://hsake.ru/> (дата обращения: 25.08.2024).
26. Kekenet.com 可可英语. – URL: <https://m.kekenet.com/> (дата обращения: 25.08.2024).
27. Line Dict. Chinese-English. – URL: <https://dict.naver.com/linedict/#/cnen/home> (дата обращения: 25.08.2024).

Фирсова Светлана Павловна, канд. пед. наук, доцент Поволжского регионального технологического университета.

E-mail: firsovaSP@volgatech.net

Хэ Оксана Андреевна, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: khe.oxana@gmail.com



**Сведения
об авторах**

МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ



Аннотация

В статье представлена авторская позиция по проблеме методической готовности студентов бакалавриата к обучению и воспитанию слабоуспевающих школьников на основе принципа лингводидактической персонализации. Дается авторская формулировка сущности указанного принципа, приводятся примеры заданий на формирование специализированных методических умений. Делается вывод о важности системной и многоаспектной подготовки будущего учителя к решению методических задач в условиях персонализированного образования.



Abstract

METHODOLOGICAL READINESS OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER TO IMPLEMENT THE PRINCIPLE OF LINGUODIDACTIC PERSONALIZATION

The article presents the author's position on the problem of methodological readiness of undergraduate students to teach and educate at-risk schoolchildren based on the principle of linguodidactic personalization. The author's formulation of the essence of this principle is given, the article provides the examples of tasks for the formation of specialized methodological skills. A conclusion is made about the importance of systematic and multi-aspect preparation of a future teacher to solve methodological problems in the context of personalized education.



Ключевые слова

принцип лингводидактической персонализации, специфика обучения разных категорий школьников языку и культуре



Keywords

the principle of linguodidactic personalization, the specifics of teaching language and culture to different categories of schoolchildren

Одной из тенденций современного образования выступает персонализация обучения и развития личности ученика на всех уровнях и этапах, учитывающая его способности, возможности и интересы и направленная на раскрытие его внутреннего потенциала. В этой связи антропологическая концепция, акцентирующая внимание на учащемся как субъекте своей жизнедеятельности, направлена на создание комфортных условий обучения и воспитания и играет существенную роль для достижения поставленных целей. Следует

обратить внимание, что источником понятия «персонализация» является французское слово *personnaliser*, которое означает «олицетворять, наделять чьими-то свойствами», что созвучно с другой тенденцией современного образования, при которой ученик становится субъектом обучения, способным самоактуализироваться, самореализовываться, выстраивая свою траекторию саморазвития. Однако, как показывает практика профессиональной подготовки современного педагога, несмотря на то, что ФГОС указывает на необходимость формирования умений и способностей обучать, воспитывать и социализировать разные категории школьников, учитывая их проблемы социального характера, возможности здоровья, языковые способности и уровень когнитивного развития, в реальности за время обучения на бакалавриате студентам не удается в достаточной степени овладеть методическими умениями и приобрести практический опыт для воплощения указанных задач. Из чего можно заключить, что вопрос методической подготовки будущего учителя иностранного языка к обучению слабоуспевающих школьников на основе принципа лингводидактической персонализации является актуальным и востребованным.

К истокам лингводидактической персонализации можно отнести философские труды, рассматривающие личность как духовный первоэлемент, неповторимую индивидуальность и ценность, становление которой происходит посредством воли и духа. По словам Ф. Шлейермахера, превращение личности в персону происходит в процессе коммуникации, активного диалога с другими людьми [11]. С точки зрения социологии, данный феномен представляет собой некий процесс, формирующий личность, цель которой – принятие и понимание социальной жизни окружающих и стремление к эффективному взаимодействию с ними [4]. Необходимо отметить, что понятие персонализации также широко используется в отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследованиях (А. Б. Орлов, А. В. Петровский, В. А. Петровский, Л. С. Подымова, Д. Хопкинс и др.), где трактуется как процесс проявления индивидуальности личности посредством активной деятельности и вхождения в различные социальные группы [1; 3; 12]. В условиях обучения персонализация предлагает ученику самому выбирать содержание предметов, уровень их постижения, собственный темп работы [2].

Как подчеркивают современные исследователи в области лингводидактики, языковое образование остро реагирует на вызовы времени, связанные с необходимостью переформатирования основных направлений обучения иностранным языкам, что требует изменения отношения к учащемуся как субъекту, изучающему язык, и должно стать основой его постоянного саморазвития, обучения через всю жизнь, самоопределения в окружающем жизненном пространстве [10, с. 8–9]. На основании вышесказанного отметим, что персонализация современного иноязычного образования выступает как один из лингводидактических принципов обучения и воспитания. Главное отличие персонализации от дифференциации и индивидуализации, где ведущую роль играет учитель иностранного языка, заключается в учете педагогом стремлений учащегося к проявлению его возможностей, самостоятельности, инициативности в учебно-познавательной деятельности [6]. Опираясь на исследования А. Б. Орлова, А. В. Петровского, В. А. Петровского, Л. С. Подымовой, Г. В. Сороковых и др., мы вводим в научный оборот такое понятие, как «лингводидактическая персонализация», под которым понимаем лингводидактический принцип организации обучения языку и культуре на основе следующих постулатов:

1. Каждый ученик имеет право на создание индивидуального маршрута обучения и саморазвития. В зависимости от возможностей своего здо-

ровья, социальных условий, культурных особенностей, интересов, уровня владения и причин изучения иностранного языка каждый учащийся может выбирать объем содержания учебного материала (количество лексических единиц по конкретной теме, число упражнений для тренировки и закрепления, уровень сложности текстов и т.п.), темп его усвоения, способы осуществления речевой деятельности, формат заданий и ранжировать цели для достижения личного результата. Особо это важно для обучения языку и культуре детей зарубежных граждан, которые интегрированы в систему российского школьного образования, но не всегда владеют даже русским языком. Учителю следует обратить внимание на то, что чаще всего родной язык детей мигрантов является агглютинативным с элементами аналитизма. Следовательно, при объяснении языковых явлений необходимо учитывать специфику построения фраз, смысл которых во многом определяется количеством аффиксов, что нехарактерно для русского языка [7, с. 249].

2. Учитель иностранного языка должен владеть соответствующими специализированными умениями, позволяющими ему проектировать персонализированное лингвообразовательное пространство, создавать на уроке комфортную среду для индивидуальной, парной, групповой и командной работы в соответствии с возрастными, психофизиологическими и индивидуальными характеристиками обучающихся. Следует подчеркнуть, что школьникам, выпадающим из учебного процесса, присуще нежелание учиться, отсутствие мотивации в учебной и самостоятельной деятельности, системности при решении учебно-познавательных задач; чаще всего они просто заучивают материал наизусть, не вникая в суть языкового явления [8, с. 96].
3. Современный педагог должен обладать высоким уровнем методического мышления, позволяющего ему решать сложные непредвиденные методические задачи обучения языку и культуре школьников с разными интересами, возможностями в многофункциональном и поликультурном образовательном пространстве. Как указано в работе Е. Г. Таревой, цель развития методического мышления преподавателя иностранного языка заключается не в стереотипизации обучающих действий, а в динамике методической мысли, так как современный специалист должен иметь свое индивидуальное методическое кредо [9, с. 8].
4. Для успешного формирования личностей школьников, относящихся к разным категориям (нормотипичные, одаренные, ученики с ограниченными возможностями здоровья, дети иностранных граждан, социально запущенные и др.), сам учитель должен быть субъектом своей жизнедеятельности с высоконравственными ценностными ориентациями.

Следовательно, методическая подготовка будущего учителя иностранного языка должна включать в себя формирование специализированных умений обучать, воспитывать, развивать и социализировать многообразные типы и категории школьников с разными задатками и возможностями на основе принципа лингводидактической персонализации.

Однако, как показывают опросы, наблюдения и практический опыт методической подготовки студентов бакалавриата, существует ряд проблем и трудностей. В ходе диагностики выяснилось, что самой сложной оказалась психологическая готовность будущих учителей к работе со школьниками, имеющими трудности в обучении. У студентов отмечен низкий уровень эмоционального принятия нетипичных учащихся, например, обучающихся с особыми образовательными потребностями (78 %); неготовность к взаимодействию со всеми учащимися и поиску эффективных способов вовлечения разных категорий школьников

Готовы ли вы обучать, воспитывать и развивать школьников с проблемами здоровья, поведения, не владеющих русским языком и т.д.?

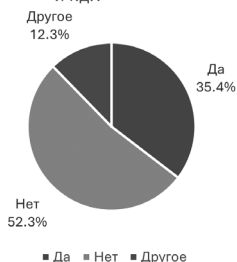


Рис. 1

Сформированность методической готовности к взаимодействию со слабоуспевающими школьниками

в речевую деятельность на уроке. Так, на вопрос «Готовы ли вы обучать, воспитывать и развивать школьников с проблемами здоровья, поведения, не владеющих русским языком и т.д.» порядка 64 % респондентов из более чем 200 опрошенных дают отрицательный ответ, результаты которого отражены на рис. 1.

В связи с этим полагаем, что обучение, воспитание и развитие школьников на основе принципа лингводидактической персонализации поможет устранить многие методические проблемы и подготовить будущего учителя иностранного языка

к их решению. В институте иностранных языков Московского городского педагогического университета на протяжении нескольких лет нами разрабатываются общеуниверситетские элективные курсы, различные онлайн-форумы, круглые столы и дискуссионные площадки, позволяющие формировать специализированные методические умения лингводидактической персонализации. Важной задачей становления методической компетенции будущего учителя является его подготовка к проектированию дидактического сопровождения и разработка адаптированных программ для конкретной категории школьников в условиях системной методической подготовки [5, с. 356]. Так, например, студентам предлагаются следующие задания проблемного характера:

Задание 1. Проведите анализ УМК по иностранному языку, рекомендованного Министерством образования и науки для начальной школы, на наличие индивидуально-дифференцированных заданий для разных категорий учащихся. Отвечает ли перечень тем УМК, на ваш взгляд, интересам учеников с проблемами коммуникативно-когнитивного развития? Каким образом вы адаптировали бы содержание УМК, какие темы добавили или пропустили? Обоснуйте свой ответ.

Задание 2. Актуализируйте материал одного из модулей выбранного вами УМК, разработайте дополнительные задания с использованием цифровых ресурсов для учащихся из категории детей иностранных граждан: разноразличные упражнения, опорные схемы, иллюстративные материалы.

Задание 3. Проанализируйте статью Джеймса Синклера «Аутизм и коммуникация: как улучшить коммуникативные навыки у аутичных учащихся»¹, выделив особенности формирования умения общения у данной категории школьников. Предложите приемы включения обучающихся с РАС в коммуникативную деятельность на уроке иностранного языка.

Задание 4. Для обеспечения диалогического взаимодействия в качестве речевого партнера обучающегося с проблемами коммуникативно-когнитивного развития по теме «*Sport in my life*» подготовьте опорный материал для ответа ученика. Какое коммуникационное взаимодействие вы будете использовать при комментариях?

Задание 5. Составьте список знаменитых людей с проблемами здоровья, оставивших след в истории человечества. Многих ли лиц вам удалось перечислить? По вашему мнению, сколько их было в действительности? Как можно интерпретировать разницу между их числом и их признанием? Расскажите об одной из личностей, чья судьба и карьера оставили след в вашем сознании.

Задание 6. Какие сложности могут возникнуть на уроке иностранного языка, если в классе обучается ученик с асоциальным поведением, не имеющий мотивации к изучению данного предмета? Разработайте алгоритм действий учителя для включения школьника в учебно-познавательную иноязычную деятельность.

¹ <https://autisticandunapologetic.com/2020/01/19/autism-communication-how-to-improve-communication-skills-in-autistic-people/> (дата обращения: 11.09.2024).

Задание 7. Разработайте фрагмент урока по тренировке и активизации в речи лексико-грамматического материала для разных классов со следующими характеристиками: а) в группе из 17 учащихся пятеро относятся к категории детей зарубежных граждан; б) в группе 17 человек, 8 из которых имеют низкий уровень языковой подготовки и учебной мотивации. С целью создания комфортной образовательной среды продумайте варианты организации индивидуальной, групповой и командной работы на уроке и аргументируйте свою позицию.

Итак, системная методическая работа, охватывающая все курсы обучения на бакалавриате, позволяет будущему педагогу сформировать не только специализированные методические умения, но и методическую культуру принятия нетипичных школьников, а также готовность к эффективному взаимодействию с ними в рамках персонализированного лингвообразовательного пространства. Исследование, проводимое на протяжении 2018–2024 гг., показало, что отношение студентов к проблеме обучения, воспитания и социализации тех категорий школьников, которые относятся к слабоуспевающим, меняется. Так, студентка Д. Г. Пономарёва разработала комикс «Вселенная Сэма и его друзей», цель которого заключалась в изменении социальных образов, возникающих в связи с психическим состоянием учеников с РАС. Данная работа была отмечена жюри нескольких конкурсов и опубликована в издательстве «Яуза» в 2022 г. Примером также могут служить выступления студентов на конференциях «Лига исследователей МГПУ» (2022–2023 гг.) и «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности учителя английского языка и русского языка как иностранного» (2018–2023 гг.), их участие в ежегодных круглых столах «Проблемы и реалии инклюзивного иноязычного образования» и «Специфика обучения нетипичного школьника иностранному языку», где они представляют свои исследования и разработки адаптированных учебно-методических материалов по обучению разных категорий учащихся видам речевой деятельности и аспектам обучения иностранному языку, в том числе с использованием различных цифровых инструментов (например, упражнений на отработку лексических единиц по теме «Моя комната», доступных на платформе *Tilda* по ссылке или QR-коду на рис. 2).

Рис. 2

Упражнения
на активизацию
лексических единиц
по теме «My room»



Подводя итоги данной работы, подчеркнем, что персонализированное языковое образование сегодня должно стать одним из ведущих направлений в лингводидактике, что еще раз доказывает необходимость пересмотра профессиональной методической подготовки будущего учителя к взаимодействию с разными категориями учащихся. Представленные выше результаты подтверждают, что системная методическая подготовка студентов к обучению слабоуспевающих школьников на основе принципа лингводидактической персонализации является необходимой и перспективной для научных изысканий в данной области.

1. Петровский В. А. Системно-деятельностный подход к личности: концепция персонализации // Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
2. Проектирование педагогической деятельности в персонализированном многофункциональном образовательном пространстве: монография / Н. А. Подымов, Л. С. Подымова, А. О. Арно [и др.]. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – 211 с.
3. Психология личности: Хрестоматия / Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский [и др.]. – Самара: БахраХ-М, 2021. – 544 с.
4. Социологический энциклопедический словарь. – М.: НОРМА-ИНФРА, 2000. – 488 с.



Литература

5. **Сороковых Г. В.** Прибылова Н. Г., Старицына С. Г. Ресурсные возможности элективных курсов в подготовке будущего учителя иностранного языка к проектированию программ обучения, воспитания и социализации нетипичных школьников // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 3. – С. 352–359.
6. **Сороковых Г. В., Старицына С. Г.** Тенденции современного персонифицированного иноязычного образования // Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования: сб. науч. тр. – СПб., 2023. – С. 306–311.
7. **Старицына С. Г., Сороковых Г. В.** Организация процесса обучения иностранному языку и культуре в классе со слабоуспевающими обучающимися // Лингвистика и лингводидактика: сб. науч. тезисов и ст. – Орехово-Зуево, 2023. – С. 245–251.
8. **Старицына С. Г.** Формирование у студентов специализированных методических умений обучения школьников, выпадающих из лингвообразовательной среды // Актуальные вопросы англистики и методики преподавания русского языка как иностранного: сб. науч. ст. – М., 2023. – Вып. 2. – С. 95–102.
9. **Тарева Е. Г.** Методическое сознание преподавателя иностранного языка: подходы к толкованию феномена // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 5. – С. 5–13.
10. **Тарева Е. Г.** Языковое образование: векторы трансформации // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 5–10.
11. **Шлейермахер Ф.** Речи о религии к образованным людям, ее презирающим; Монологи / Пер. с нем. С. Л. Франк. – Москва: Русская мысль, 1911. – 391 с.
12. **Hopkins D.** Transformation and innovation. System leaders in the global age. – Brighton, Vic.: Educational Transformations, 2008. – 136 p.



**Сведения
об авторе**

Старицына Светлана Григорьевна, старший преподаватель кафедры англистики и межкультурной коммуникации Московского городского педагогического университета.

E-mail: staricynasg@mgpu.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И РАЗВИВАЮЩИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Статья посвящена вопросам формирования и становления личности обучающихся на уроках иностранного языка. Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время воспитательный и развивающий аспекты обучения иностранному языку выходят на первый план. В данной статье, во-первых, сделан акцент на воспитательном и развивающем потенциале дисциплины «Иностранный язык», во-вторых, определены современные методические приемы и технологии для реализации данного потенциала на примере модуля «Семья».



Abstract

EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL ASPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the formation and formation of personality in foreign language lessons. The relevance of the study is determined by the fact that currently the educational and developmental aspects are among the main ones in teaching a foreign language. In this study, firstly, the educational and developing potential of the discipline 'Foreign language' was emphasized, and secondly, modern techniques and technologies for realizing this potential were identified using the example of the module 'Family'.



Ключевые слова

**иностраннный язык, воспитательный и развивающий
аспекты, современные технологии**



Keywords

**foreign language, educational and developmental aspects,
modern technologies**

В век современных информационных технологий, на фоне стремительно меняющейся экономической и политической обстановки и ставшей уже привычной нестабильности вопросы, связанные с формированием и становлением личности, являются особенно актуальными. Система среднего и высшего образования, согласно новому федеральному государственному образовательному стандарту, основана на принципах коммуникативно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, направленных на формирование у выпускника школы и вуза различного рода универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций. Современная российская система образования меняет представление о личности выпускника, который становится центром образовательного процесса. Сегодня наше общество как никогда нуждается не только в высококвалифицированных специалистах, но и в тех, кто умеет сочетать познавательную активность, сильную гражданскую позицию, готовность к взаимодействию, «умение находить общий язык с людьми

разных культур, способность понимать особенности их менталитета, наконец, открытость и толерантность» [3, с. 18].

В реализуемых российской образовательной системой программах обозначены следующие основные направления воспитания в процессе обучения [3, с. 18]:

- социальная адаптация обучающихся;
- формирование у них прочных нравственных принципов, а также гражданской ответственности, основанной на общепринятых духовных ценностях;
- передача в процессе обучения духовных богатств мировой и отечественной культуры;
- формирование уважения и интереса к культуре и народу страны изучаемого языка;
- формирование культуры общения;
- поддержание интереса к учению и познавательной активности;
- создание потребности в практическом использовании языка в различных сферах деятельности.

Воспитательный и развивающий компоненты являются одними из важнейших аспектов обучения иностранному языку. Большинство отечественных и зарубежных методистов (Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Б. Е. Сахарова и др.) говорят о развивающей и воспитательной специфике обучения иностранному языку как о главной, основной его функции [5; 7].

С. Ф. Шатилов, например, утверждал, что, «овладевая иностранным языком, ученики лучше понимают свой родной язык. Именно занятия языком тренируют и развивают память, волю, внимание, трудолюбие; развивают познавательные интересы; расширяют кругозор; знакомят с культурой, искусством, традициями и обычаями стран изучаемого языка» [10, с. 49].

Современная дидактика видит цель образования в создании человека культуры, который «свои чувства, ум, тело и волю ориентирует на самореализацию и саморазвитие, поддерживаемый желанием добывать новые знания, верить в лучшее, делать добро, исполняя свое предназначение в отношении себя самого, своей семьи, отчизны» [9] и всего мира. При этом следует заметить, что «специфика профильно-ориентированного обучения иностранному языку как средству общения с носителями разных культур позволяет, наряду с основными целями, т.е. целями собственно обучения, реализовывать и другие цели образования, а именно: воспитательные и развивающие. В своей совокупности они позволяют определять и содержание, и методы, и принципы, и средства обучения» [6, с. 2].

Дисциплина «Иностранный язык» в средней и высшей школе в полной мере способствует решению поставленных задач. ФГОС ВО подчеркивает значимость воспитательного и развивающего аспектов в обучении иностранным языкам. Их изучение способствует формированию ценностного отношения не только к чужой, но и, что особенно важно, к собственной национальной культуре, вопросам семьи, здоровья, моральных ценностей в современном поликультурном мире. На уроках иностранного языка на начальном этапе обучения формируются навыки межкультурной коммуникации для решения социально-коммуникативных и профессиональных задач в различных сферах деятельности. Обучение иностранным языкам дает возможность смоделировать ситуации реального межнационального и межкультурного общения, осознать его многогранность и сложность.

В качестве примера рассмотрим модуль «Семья»/«Famille». В рамках данного блока обучающиеся среднего и старшего этапов должны не только продемонстрировать навыки и умения вести диалогическое общение, обмениваться мнениями, выражать собственную точку зрения и отстаивать ее, но и толерантно относиться к чужим суждениям, учитывая межкультурную специфику. Предлагаемые для изучения материалы носят, с одной стороны, развивающий характер, а с другой, имеют несомненное воспитательное значение. Данный вид работы может быть предложен как на уроках в классе, так и во внеурочной деятельности. Предполагается изучение французского языка в качестве первого или второго иностранного.

Так, например, текст « Que pensez-vous de vos parents ? » («Что вы думаете о своих родителях?») представляет собой дискуссию – диалог французских молодых людей, которые выражают мнение по этому вопросу. Представим небольшой фрагмент [8, с. 96–97]:

Que pensez-vous de vos parents?	Что вы думаете о ваших родителях?
Animateur : <i>Je voudrais vous poser une question. Comment voyez-vous vos parents: sympathiques, ennuyeux, extraordinaires ?</i>	Ведущий: Я бы хотел вам задать вопрос. Какие ваши родители: симпатичные, скучные, самые лучшие?
Clotilde : <i>Je trouve mes parents assez sympas. Ils s'inquiètent beaucoup pour moi, ils m'aident. Mais je pense qu'ils me comprennent rarement. Ce qui les intéresse surtout, ce sont mes notes du collège. Quand même, ce sont mes parents et je les aime bien.</i>	Клотильда: Я нахожу моих родителей довольно симпатичными. Они беспокоятся за меня, они мне помогают, но я думаю, что они редко меня понимают. То, что их интересует в первую очередь, – мои отметки. Но все же это мои родители, и я их очень люблю.
Hélène : <i>N'oubliez pas, c'est un dur travail, d'être parent. Mes parents, je les trouve supers. Je les adore. Ils font tout pour comprendre mes problèmes. Mais il est vrai que souvent ils s'énervent pour un rien.</i>	Элен: Не забывайте, что быть родителями – очень трудная работа. У меня отличные родители. Я их обожаю. Они делают все, чтобы понять мои проблемы. Но часто нервничают по пустякам.
Jonathan : <i>Bien sûr, quand ma mère me dit « ne va pas au cinéma seul », « ne parle pas aux gens que tu ne connais pas », « ne traîne pas dans la rue », c'est parce qu'elle a peur pour moi. Plutôt, elle doit comprendre que les temps ont changé et que les jeunes veulent plus de liberté.</i>	Джонатан: Понятно, что когда мама говорит мне: «Не ходи один в кино», «Не разговаривай с незнакомыми людьми», «Не слоняйся на улице», – это все потому, что она боится за меня. Но она должна понимать, что времена изменились и молодежь хочет больше свободы.
Julien : <i>Tu as le droit de ne pas être d'accord, mais ta mère voudrait te protéger.</i>	Жюльен: Ты имеешь право не соглашаться, но твоя мама хочет тебя защитить.
Animateur : <i>Pourquoi les parents ne vous comprennent-ils pas toujours ? A votre avis, est-ce parce qu'ils ont oublié leur enfance, ou qu'ils ont besoin, eux aussi, d'être compris ?</i>	Ведущий: Почему родители не всегда вас понимают? Как вы считаете, это потому, что они забыли свое детство, или потому, что они тоже нуждаются в понимании со стороны детей?

В предлагаемых текстах представлены разные точки зрения, что дает обучающимся возможность при изучении иностранного языка:

- сформировать систему личностных и духовно-нравственных ценностей;
- определить для себя ценностную установку о распределении ролей в семье и взаимоотношениях родителей и детей;
- по-другому посмотреть на роль родителей и свое отношение к ним;
- определить для себя ценностную установку в отношении распределения ролей в семье и взаимоотношений родителей и детей, сформировать морально-этические нормы для своей будущей семьи, направленные на взаимоуважение, выбор стратегии и тактики совместного воспитания детей, уважительного отношения к старшему поколению.

Вопросы, связанные с семейным воспитанием, имеют особую актуальность. Сейчас государство как никогда заинтересовано в развитии института семьи и пропаганде соответствующих ценностей. Обучение иностранному языку дает возможность посмотреть на эти вопросы с разных сторон и подчеркнуть значимость традиционных российских ценностей.

Формированию традиционных семейных ценностей на уроках иностранного языка (на примере французского) способствуют следующие методические приемы и технологии.

1. Ассоциативный ряд – прием, направленный на формирование лексических навыков и позволяющий начать знакомство с новой темой (в рассматриваемом случае это «Семья»/«Famille»). Обучающимся предлагается составить несколько ассоциативных рядов, например, представить отдельно существительные, глаголы и прилагательные (см. рис. 1).

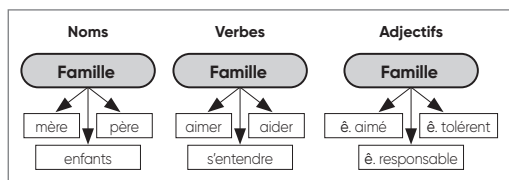


Рис. 1
Ассоциативные ряды

Далее учащиеся должны дать небольшие комментарии (1–2 фразы), чтобы объяснить, почему ими были выбраны именно эти слова. Пример: « *J'associe le mot " famille " aux mots " maman " et " papa " parce que ce sont les personnes très importantes dans la vie de chacun. Ce sont les personnes qui nous donnent la vie et qui nous aident à grandir* » – «Я ассоциирую

слово "семья" со словами "мама" и "папа", потому что это очень важные люди в жизни каждого человека. Это люди, которые дали нам жизнь и помогают взрослеть».

2. Комментирование фразы, высказывания. Обучающимся предлагается объяснить, как они понимают фразу из изученного текста. Пример: « *C'est un dur travail d'être parent* » – «Быть родителем – это очень трудная работа». Комментарии можно дать в письменной (эссе) или устной форме (монологическое высказывание, диалог, дискуссия).

При написании эссе можно предложить следующий алгоритм работы:

- *Introduction: posez le problème.*
- *Avancez votre opinion et faites-la valoir avec 2–3 arguments à l'appui.*
- *Exposez un point de vue opposé et donnez 1–2 arguments pour le soutenir.*
- *Expliquez pourquoi vous ne les acceptez pas.*
- *Conclusion: confirmez votre opinion.*

3. Отличные результаты при обучении иностранному языку дает проектная деятельность. В рамках рассматриваемого модуля обучающимся предлагается создать генеалогическое древо своей семьи или семьи известного французского деятеля (художника, писателя, артиста и т.д.). Такой проект направлен на автоматизацию полученных знаний, навыков и умений и реализует не только развивающую, но и воспитательную функцию. Обучающиеся ведут поисковую работу, стараются узнать как можно больше о своих предках и истории семьи, благодаря чему современный молодой человек задумывается о роли семьи в своей жизни и семейных традициях, передаваемых из поколения в поколение.

Обучающимся среднего этапа обучения (7–8 классы) можно предложить следующие задания:

- *Votre famille est-elle grande ? De combien de générations se compose-t-elle ?*
- *Parlez de vos parents: comment s'appellent-ils ? Quel âge ont-ils ? Que font-ils dans la vie ? A quoi s'intéressent-ils ?*
- *Parlez de vos grands-parents: comment s'appellent-ils ? Quel âge ont-ils ? Que font-ils dans la vie ? A quoi s'intéressent-ils ?*
- *Faites le portrait physique et moral d'une personne de votre famille.*

Обучающимся старшего этапа обучения предлагаются задания следующего типа:

- *Parlez des relations entre les générations de votre famille, sont-elles bonnes ?*
- *Avec qui vous entendez-vous bien ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous aimez faire ensemble ?*
- *Avez-vous des traditions familiales ? Quelles traditions voudriez-vous avoir ?*
- *Faites le portrait physique et moral de votre famille.*
- *Comment est votre famille idéale ?*

4. Инновационным для методики преподавания иностранных языков приемом является работа с **инфографическими (иконографическими) материалами**. В. В. Лаптев указывает: «Инфографика – это область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний. Используется для быстрой и четкой передачи вербальной информации с формированием связанных с ней визуальных образов» [2, с. 10].

Инфографика как один из способов визуализации учебной информации может быть использована на уроках иностранного языка на старшем этапе обучения (9–11 классы) для создания новых проектов и организации эффективной поисковой деятельности. Обучающиеся могут использовать уже готовые инфографические документы и создавать свои (см. рис. 2, 3). Это позволяет ученикам самостоятельно находить нужную информацию, анализировать и обрабатывать полученные сведения, а также наглядно творчески представлять результаты их систематизации на иностранном языке.

При подготовке высказывания на основе инфографического документа можно задать следующие вопросы [12]:

- *A quel domaine se rapporte l'infographie ? Quel problème présente-t-elle ? Quel est l'émetteur de votre infographie ? Quels en sont les destinataires ? Quels sont les éléments constitutifs de l'infographie ? Comment sont associés le texte et l'image ?*
- *Le message visuel: décrivez ce que vous voyez sur l'infographie en quelques phrases: quel est le format (rectangulaire, carré, triangulaire ...) ? Qu'est-ce qui est représenté ? L'image, est-elle photographique ou graphique ? Quelle forme a été choisie pour mettre en valeur l'information chiffrée (diagramme, graphique, carte, tableau) ? Comment est réalisée la mise en page (linéaire, en colonnes, modulaire) ? Arrive-t-elle à dynamiser l'information ?*
- *Le message verbal: où se trouve le texte ? Quelle part de la page lui est réservée ? Identifiez la typographie, repérez les symboles et les logos. Quelles indications fournissent-ils ?*

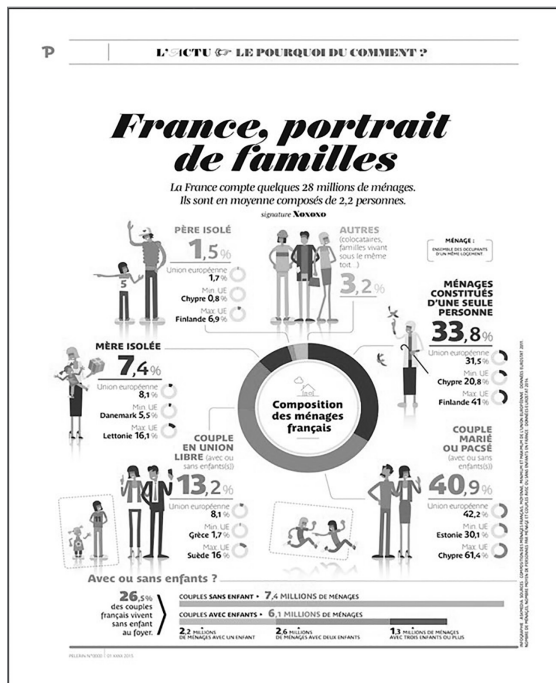


Рис. 2

Инфографика « France, portrait de familles » [11]

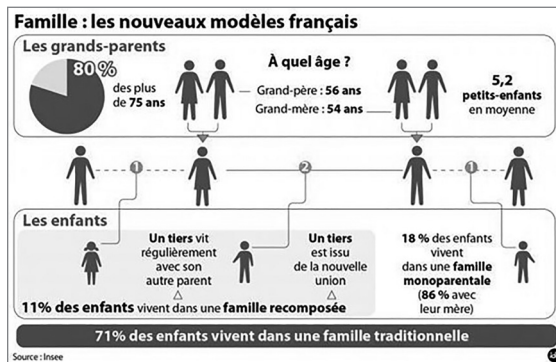


Рис. 3

Инфографика «Современная французская семья»

- *En quoi le message visuel est-il lié au message verbal et le renforce-t-il ?*
- *Quelle est la visée de l'infographie ? Cherche-t-elle à informer, à expliquer, à argumenter, à convaincre ? Y parvient-elle ? Appréciez son originalité et efficacité.*
- *N'oubliez pas de construire votre exposé, c'est-à-dire l'introduire, puis développer et ensuite conclure.*

Таким образом, на примере модуля «Семья» были рассмотрены некоторые методические приемы и технологии, позволяющие раскрыть воспитательный и развивающий потенциал дисциплины «Иностранный язык» и сформировать активную личность, которой присущи чувство патриотизма, культура межнационального общения, самостоятельность и толерантное отношение к окружающим.



Литература

1. Баганова П. А. Формирование ответственного отношения подростков к семье на уроках английского языка / П. А. Баганова // Актуальные проблемы современного педагогического образования: сб. науч.-метод. статей победителей городского конкурса «Образование без границ», посвященного 65-летию высшего образования в г. о. Тольятти. – Тольятти: ТГУ, 2016. – 122 с.
2. Лаптев В. В. Изобразительная статистика. Введение в инфографику. – СПб.: Эйдос, 2012. – 180 с.
3. Муллаголова Э. Ш. Ключевые аспекты обучения иностранному языку на современном этапе // Инновационные педагогические технологии: материалы II междунар. науч. конф. (Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 18.
4. Муртазаева М. М., Эльдарова Н. М. Приобщение к семейным ценностям на уроках предметов языкового цикла // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 16. – № 1–2. – С. 66–73.
5. Пассов Е. И. Образование и методика: от сущего к должному // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – Т. 15. – № 4. – С. 389–413.
6. Поляков О. Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 2–8.
7. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Французский язык. Второй иностранный язык. 7–8 классы: учеб. для общеобразоват. организаций / Н. А. Селиванова, А. Ю. Шашурина. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2019. – 232 с.
9. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.
10. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб пособие для студентов пед. ин-тов. – 2 изд. дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 221 с.
11. France, portrait de familles // Ask media. – URL: <https://askmedia.fr/blog/ask-media-pour-pelerin-magazine-franceportrait-de-familles/> (дата обращения: 27.04.2022).
12. XV Всероссийская олимпиада школьников по французскому языку для учащихся 9–11 классов. Уровень сложности B2+ Ульяновск, март 2018. Конкурс устной речи. – URL: https://vos.olimpiada.ru/upload/files/Arhive_tasks/2017–18/final/fren/89-tasks-fren-9–11-ustn-final-17–8.pdf?ysclid=m1g90c05f3666192495 (дата обращения: 12.11.2023)

Митина Марина Валерьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова.

E-mail: mitina_mv@mail.ru

Чайка Ксения Владимировна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова.

E-mail: ksvlch@mail.ru



Сведения об авторах

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ОБОГАЩЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЙ ПРАКТИКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ



Аннотация

Формирование культуроведческой компетенции у китайских студентов средствами РКИ является одной из целей современного коммуникативного образования обучающихся. В статье представлено новое учебное пособие (часть I), направленное на развитие у китайских магистрантов осознания сходств и различий в русской и китайской культурах, а также культивирование у них культуроведческих аналитических умений. Пособие состоит из нескольких разделов: история и культура России в национальной символике, российская семья и семейные ценности, российское образование и образовательные ценности, религиозный ландшафт современной России. Представлены результаты апробации данного пособия на занятиях китайских студентов магистратуры по РКИ в МГУ в 2023/2024 уч. г.



Abstract

METHODOLOGICAL TOOLS FOR THE CHINESE MA STUDENTS' CULTURAL ENRICHMENT OF THEIR COMMUNICATIVE & COGNITIVE PRACTICES

The development of Chinese MA students' cultural competence while doing a course in Russian as a Foreign Language is one of the most important aims of modern communicative education in China. The paper gives an insight into a newly developed manual (part I) aiming at developing Chinese MA students cultural awareness of similarities and differences in Russian and Chinese cultures as well as cultivating their cultural analytical skills. The manual consists of several sections: Russia's history and culture of Russia in national symbols; Russian families and family values; Russian education and its values; contemporary Russia's religious landscape. This manual has been piloted in the Russian university classrooms in 2023/2024 academic year. This research results (including the teachers' and students' feedbacks) are interpreted and discussed in the paper under consideration.



Ключевые слова

китайский язык, филология, ценности, культура, коммуникативная компетенция, культуроведение



Keywords

philology, values, culture, communicative competence, cultural studies

Для культуроведческого обогащения коммуникативной практики китайских студентов при изучении русского языка как иностранного в современном вузе необходимо сформировать проблемно ориентированную образовательную

среду, в которой обучающийся сможет развивать коммуникативно-когнитивную компетенцию и знакомиться со стандартами межкультурного общения, принятыми в современном мире. Так как государственная политика КНР в настоящее время направлена на укрепление дипломатических, социальных, деловых, образовательных и научных связей между Россией и Китаем [1], в центре внимания лингводидактов наших стран стоят вопросы лингвокультурного развития китайских студентов, обучения их нормам межкультурного взаимодействия в профессионально значимых сферах деятельности в процессе освоения РКИ в университете.

Анализ существующей учебной литературы по РКИ, особенно в КНР, дает основания полагать, что современные дидактические материалы фокусируются преимущественно на формировании лингвистической компетенции и в гораздо меньшей степени внимание уделяется коммуникативно-прагматической, не говоря о социокультурной [7].

Социокультурный подход [3; 4; 5; 6] является одним из культуроведческих. Начиная с 1990-х гг., они стали стремительно развиваться в России и других странах в связи с возросшей необходимостью обучать иностранному языку как инструменту межкультурного общения на со-изучаемых языках в разных сферах общественной жизни.

Функциональное назначение социокультурного подхода определяется В. В. Сафоновой следующим образом: во-первых, проектирование *такой модели коммуникативно-когнитивной подготовки индивида* как носителя определенной культуры или совокупности культур, стиля и образа жизни, которая *при ее успешной методической реализации* в процессе социокультурного образования и самообразования обучающихся средствами со-изучаемых языков направлена на *обучение студентов социокультурным стратегиям ориентировки в плюрикультурной среде* при общении как с носителями, так и не-носителями языка и *опознание и преодоление коммуникативно-когнитивных помех, сбоев и барьеров, формирование их готовности к межкультурному общению* в глокализованном ценностно-разделенном мире, на развитие билингвальных, бикультурных/поликультурных способностей студентов.

Во-вторых, эта модель коммуникативно-когнитивной подготовки студентов должна *обеспечить дидактические условия для овладения ими коммуникативно приемлемыми стратегиями взаимодействия с представителями других культур и субкультур* при решении личностно и/или профессионально значимых задач межкультурной коммуникации.

В-третьих, она нацелена на *развитие у студентов общегуманитарных компетенций* (эмпатической, поликодовой, билингвальной коммуникативно-когнитивной, медиативной, конфликтологической, риторической и полемической [7]), необходимых для овладения, с одной стороны, культурой партнерства в глокализованном мире, отягощенном политико-экономическими, геополитическими, цивилизационными и культурными/культурно-языковыми конфликтами, а с другой – умением противостоять культурному вандализму, трансгуманизму и другим явлениям «расчеловечивания» людей в XXI в. [6].

Однако для реализации этого подхода в области РКИ необходимо дидактически адекватное методическое обеспечение, в том числе создание для китайских студентов учебных пособий по культуроведению России, посредством которых осуществлялась бы интеграция когнитивной практики

обучающихся по социокультурному освоению нового культурного пространства и их коммуникативной деятельности по интерпретации российской социокультуры и ее представлению в китайском обществе, как и родной китайской — в России.

С этой целью было разработано учебное пособие «Культуроведение России», состоящее из четырех разделов, которые описаны ниже.

Раздел 1. История и культура России в национальной символике. Учебные материалы этого раздела направлены на формирование у китайских студентов-лингвистов представлений о культурных кодах, которые заложены в национальных и региональных символах России (гимн, флаг, герб), и доминирующих ценностях современного русского общества, а также на развитие межкультурных коммуникативно-когнитивных умений, формирование культуроведческих умений в условиях устной и письменной коммуникации.

Раздел 2. Российская семья и семейные ценности. Раздел ориентирован на формирование у китайских студентов-лингвистов представлений об образе и стилях жизни разных российских семей и традиционных семейных ценностях, которые культивируются в современном российском обществе, а также на развитие аналитических культуроведческих умений в части сравнения традиций воспитания в России и Китае, совершенствование на кросс-культурном материале устных монологических, диалогических и полилогических, письменных академических и формирование монолингвальных медиативных умений.

Раздел 3. Российское образование и образовательные ценности. Этот раздел сфокусирован на формировании у китайских студентов представлений об особенностях системы российского вузовского образования и ее ценностного ядра, инновационном проекте МГУ имени М. В. Ломоносова по созданию научно-образовательных школ (НОШ), в частности — НОШ «Сохранение мирового культурно-исторического наследия». Кроме этого, он стимулирует китайских студентов развивать культуроведческие аналитические умения осуществлять поиск социокультурных сходств и различий в высшем образовании Китая и России, обобщать наблюдения о тех социокультурных трудностях, которые они испытывают при получении высшего образования в России, и путях их преодоления. Также на аутентичном культуроведческом материале осуществляется развитие устных полилогических и формирование билингвальных медиативных умений, необходимых для участия в межкультурной академической коммуникации.

Раздел 4. Религиозный ландшафт современной России. Этот раздел знакомит китайских студентов с многообразным религиозным ландшафтом современной России, культурно-историческими истоками, религиозными ценностями и традициями разных религий. На материале этого раздела продолжается формирование у студентов медиативных, развитие аналитических культуроведческих и коммуникативных умений устной и письменной речи на РКИ.

В рассматриваемом пособии используются различные типы проблемных иноязычных заданий для развития у китайских студентов: 1) культуры восприятия письменного вербального текста разных жанров по тематике раздела; 2) культуры восприятия звучащего текста разных жанров; 3) вербальной и невербальной культуры речевого поведения на русском языке в условиях межкультурной коммуникации; 4) медиативных умений представлять явления

русской культуры в китайской аудитории на китайском и русском языках и наоборот. При этом преимущественно используются:

- информационно-поисковые иноязычные задания (коммуникативно-поисковые, информационно-поисковые, поисково-игровые);
- культуроведчески ориентированные рецептивные, продуктивные и интерактивные задания;
- медиативные монологические и билингвальные задания;
- познавательно-исследовательские: культуроведческие проекты, культуроведчески ориентированные дискуссии в формате круглого стола.

Стимулами для культуроведческой аналитической деятельности китайских студентов и их коммуникативно-когнитивной практики служат публицистические, историко-культурные [2], социологические, художественные, искусствоведческие, филологические и справочные тексты, содержащие вербальную, и/или визуальную, и/или аудиовизуальную (включая образно-схематическую), и/или аудиовизуальную информацию.

Отдельного внимания заслуживают те проблемные иноязычные задания, которые построены на материалах аудиопередач радиостанции «Вести FM» и их вариантов в видеоформатах, поскольку в настоящее время их возможно не только слушать, но и смотреть в сети Интернет, то есть видеть самого журналиста и его работу в эфире с экспертами, знакомиться с дополнительными аудиовизуальными материалами. Предварительно нами был осуществлен лингводидактический анализ тематических передач этой радиостанции с целью определения диапазона методической целесообразности их использования для создания иноязычных заданий, исходя из требований нормативно-правовой документации, тематики педагогического общения, предлагаемого в рабочей программе по РКИ, уровня владения РКИ (второй сертификационный уровень – B2+). В результате были составлены два списка передач «Вести FM»: основной и дополнительный (в последний, в частности, вошли те, в которых при обсуждении актуальных вопросов жизни в России журналистами и экспертами используется стилистически сниженная лексика).

В основной список были включены такие тематические передачи радиостанции «Вести FM», как:

- общественно-политические, касающиеся актуальных проблем развития России и зарубежных стран в постглобальном мире (например, «Война и мир», «Национальный вопрос», «Внешний контур», «Наше все», «Угол зрения», «Формула смысла», «Параллели», «Иллюзия власти», «Американские горки»);
- раскрывающие социокультурные особенности ряда регионов мира или зарубежных стран, формат и суть межкультурного взаимодействия России с другими культурно-языковыми сообществами (например, «Восточная шкатулка», «Турецкий хаб», «Бывшие», «Поворот на Восток»);
- культурно-просветительские, затрагивающие уникальные аспекты развития культуры России и ее достижений в разные исторические периоды, российский вклад в фонд мировой культуры (например, «Культурное путешествие», «Время и место», «Открытое образование», «Научный факт»).

В то же время материалы некоторых общественно-политических радиопередач (например, «Полный контакт» и «Железная логика»), в которых присутствует стилистически сниженная лексика, могут входить только в дополнительный список и быть использованы для конструирования иноязычных заданий для обучающихся с уровнем владения РКИ не ниже третьего сертификационного

(что достаточно редко у китайских магистрантов), следовательно, их можно использовать только фрагментарно, хотя они представляют интерес и ценны по своему социокультурному содержанию.

Весь комплекс заданий, представленных в учебном пособии «Культуроведение России», сконструирован с ориентацией на следующие принципы коммуникативного образования китайских студентов-лингвистов средствами РКИ, уточняя ряд постулатов социокультурного подхода к обучению ИЯ [4; 5]:

- принцип обучения РКИ в контексте диалога культур России и Китая (включая диалог образовательной культуры этих стран);
- принцип дидактической культуросообразности;
- принцип создания проблемно ориентированной образовательной среды;
- принцип сотрудничества преподавателя и студентов как субъектов языкового образования;
- принцип учета социокультурного контекста изучения РКИ в России и в Китае.

Апробация данного пособия проходила на занятиях по РКИ у студентов магистратуры факультета иностранных языков и регионоведения по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика». По ее окончании был проведен социологический опрос китайских студентов и преподавателей РКИ, направленный на выяснение их отношения к этому курсу и учебных достижений, а также трудностей и методических путей их устранения с позиции преподавателя РКИ.

Китайские студенты в своих ответах отметили, что узнали много нового и полезного о России и российском обществе, стали лучше понимать культурные смыслы, заложенные в российской символике и национальных ценностях, обнаружили некоторые сходства в ценностях России и Китая («Видна схожесть русской и китайской культур, что особенно приятно»), научились слушать разную по стилю русскую речь и одновременно читать текст аудиопередач «Вести FM», им захотелось больше говорить на русском языке. При этом им понравилась позитивная атмосфера на занятиях по культуроведению, возможность работать не только индивидуально, но и в мини-группах при поиске, обобщении и обсуждении культуроведческой информации на русском языке.

Преподаватели, которые работали по пособию, подчеркнули, что комплекс разнообразных заданий, постепенно усложняющихся в информационном, лингвокультурном и культуроведческом планах и построенных на ценной культуроведческой информации, представленной в интересной форме, способствует диалогу культур в разных форматах прямо в учебной аудитории, методически целесообразно погружает китайских студентов в аудиомир (при необходимости – и видеомир) радиостанции «Вести FM». При этом было отмечено отсутствие пособий подобного рода, в которых бы комплексное культуроведческое обогащение мировосприятия иностранных студентов методически сочеталось с их коммуникативно-прагматическим развитием средствами РКИ.

Среди трудностей, с которыми столкнулись китайские студенты, были озвучены: непривычный объем некоторых упражнений в отношении как культуроведческой информации (которую надо обработать и интерпретировать), так и формата заданий (написание академического эссе, участие в проектной деятельности); лингвистические и лингвокультурные сложности при работе с материалами радиопередач «Вести FM» в случае высокого темпа речи журналистов и экспертов или отсылок к фактам и явлениям, известным носителям языка, но с которыми китайские студенты могли и не встречаться.

Преподаватели высказали пожелание получить лингвостилистическое и лингвокультурное описание разных типов радиопередач радиостанции «Вести FM», так как далеко не все подробно с ними знакомы.

Подводя предварительные итоги разработки и первичной апробации учебного пособия «Культуроведение России» на занятиях по РКИ с китайскими студентами магистратуры, хотим подчеркнуть, что культуроведческое обогащение коммуникативно-когнитивной практики обучающихся направлено не только на историко-культурное и социокультурное понимание культуры России, приобретение умений представлять многоликую российскую культуру на китайском и русском языках в китайском обществе и наоборот, умений противостоять культурному вандализму в мире и тем самым способствовать развитию равноправного международного партнерства в образовательной, научной, деловой и других сферах межкультурной коммуникации.



Литература

1. **Бай Сяогун.** Китайско-российское гуманитарное сотрудничество: состояние, проблемы и перспективы // *Власть и управление на Востоке России.* – 2022. – № 3 (100). – С. 42. – doi:10.22394/1818-4049-2022-100-3-42-52.
2. **Гу Шии.** Методический потенциал историко-культурных аутентичных текстов в обучении русскому языку китайских студентов: автореферат дис.... канд. пед. наук: 5.8.2. – Москва: МПГУ, 2022. – 26 с.
3. **Сафонова В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237/239 с.
4. **Сафонова В. В.** Комплексный подход к оценке качества учебной литературы для обучения русскому языку как иностранному // *Русистика без границ.* – 2017. – С. 59–78.
5. **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.
6. **Сафонова В. В.** Российское ценностно-ориентированное языковое образование в условиях постглобального мира: социокультурный контекст проектирования // *Иностр. языки в школе.* – 2022. – № 9. – С. 18–27.
7. **Чжао Ш.** Актуальные вопросы культуроведческого обогащения учебных материалов для обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // *Иностр. языки в школе.* – 2023. – № 9. – С. 88–96.



Сведения об авторе

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

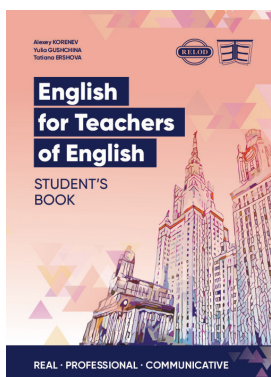


English for Teachers of English

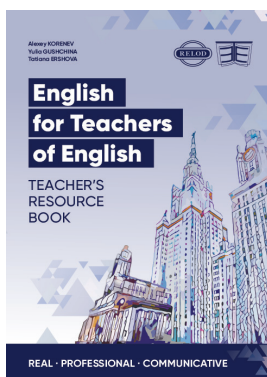
Real. Professional. Communicative.

Интенсивный курс Classroom English для будущих
и практикующих преподавателей английского языка

НОВИНКА
издательства
RELOD



Student's Book:
современный
коммуникативный учебник
по английскому языку



Teacher's Resource Book:
пособие для преподавателя
с методическими
рекомендациями



Online Practice:
интерактивный курс
на платформе
oxbridgeschool.ru

Средство обучения в рамках курсов «Практический курс английского языка», «Язык для специальных целей», «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» и курсов методики обучения иностранному языку для студентов по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование»

Курс повышения квалификации для учителей английского языка в школах и для преподавателей английского языка либо других дисциплин на английском языке в вузах

Инструмент профессионального саморазвития для всех, кто занимается преподаванием английского языка

АВТОРЫ:

Алексей Коренев, канд. пед. наук, доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова

Юлия Гущина, канд. пед. наук, преподаватель факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова

Татьяна Ершова, канд. пед. наук, научный сотрудник Института образования Бергенского университета (Норвегия)

КОМПОНЕНТЫ КУРСА:

- **Student's Book:** современный коммуникативный учебник по английскому языку
- **Teacher's Resource Book:** пособие для преподавателя с методическими рекомендациями
- **Online Practice:** интерактивный курс на платформе oxbridgeschool.ru

Подробнее: relod-online.ru/ete



NEW

ОФОРМЛЯЙТЕ ПОДПИСКУ НА ЭЛЕКТРОННУЮ ВЕРСИЮ «ИЯШ» Получайте каждый месяц свежий номер напрямую от издателя

Подписку можно оформить индивидуально
или для кафедры и методобъединения

Полугодовая подписка 5 номеров 4675 ₽ • 5 номеров • 15% скидка <i>Оформляя подписку, вы получаете текущий номер и последующие 4 номера «ИЯШ» на протяжении 6 месяцев</i>	Годовая подписка 10 номеров 9350 ₽ • 10 номеров • 15% скидка • Доступ к лекциям авторов «ИЯШ» («Устный журнал») <i>Оформляя подписку, вы получаете текущий номер и последующие 9 номеров «ИЯШ» на протяжении 12 месяцев</i>
---	--

Обе подписки дают **скидку 15 %** на стоимость каждого номера.

NB! Вместе с годовой подпиской вы также получаете
**доступ к вебинарам авторов «ИЯШ»
в записи («Устный журнал "ИЯШ"»)**

Подписаться на электронный журнал можно в любой момент,
необязательно ждать начала года или полугодия!

Что такое «Устный журнал "ИЯШ"»?

Это более 40 часов лекций ведущих экспертов
в области преподавания иностранных языков.

Доктора и кандидаты наук, ученые-исследователи,
преподаватели МГУ, СПбГУ, МГИМО, МГЛУ, МПГУ,
МГПУ, ВВАТ, МИСиС, Тамбовского государственного
университета им. Г. Р. Державина и других ведущих
вузов делятся проверенными методиками, готовыми
к применению в учебном процессе. Вебинары
позволяют лучше понять современные подходы
и быстро внедрить их в практику.



**Приобрести
подписку**

Для просмотра вебинаров
необходима регистрация на образовательной платформе oxbridgeschool.ru