



ISSN 0130-6073



10 • 2024

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

ТЕМА НОМЕРА:
ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ
К юбилею журнала



ВСЕРОССИЙСКАЯ ЮБИЛЕЙНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ»

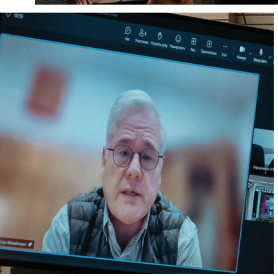


Фото: Наталья Гуркина, ассистент кафедры романских языков и лингводидактики ИИЯ МГПУ



№10–2024

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. Корчакина, Н. Ф. Коряковцева,

В. П. Кузовлев, Л. Т. Нечаева,

З. Н. Никитенко, И. Ю. Павловская,

Л. Ш. Рахимбекова, Н. А. Рунгш,

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 17.12.24

Формат 170 × 240 1/16.

Бумага офс. № 1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкин 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.

Методическое наследие журнала «ИЯШ» и его роль в профессиональном взаимодействии отечественных лингвометодических школ 2

ЛЕТОПИСЬ ЖУРНАЛА

История методики в лицах

Павловская И. Ю.

Методическая школа Л. В. Щербы 6

Биболетова М. З.

Методика обучения иностранным языкам в школе: взгляд из прошлого в будущее (памяти академика А. А. Миролюбова) 16

Кашук С. М.

Научное и творческое наследие Р. К. Миньяр-Белоручева: вклад в методику обучения иностранным языкам и теорию перевода 23

Марьяновская Е. Л., Устинова Е. С.

Яков Моисеевич Колкер: преподаватель, переводчик, наставник 29

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Шамов А. Н.

Журнал «Иностранные языки в школе» и его роль в развитии научных идей в методике преподавания 38

Бартош Д. К., Харламова М. В.

Невербальное поведение учителя иностранных языков как эффективный инструмент управления учебным процессом 48

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Буланкина Н. Е., Гридчина Е. Г., Фирсова Н. М., Захваткина О. В.

Методические аспекты формирования читательской грамотности обучающихся средствами иностранного языка: персонификация обучения 54

Внеклассная работа

Ефремова Н. Н., Фогель Д. А.

К поиску эффективных путей выполнения олимпиадных заданий по французскому языку 64

Кадола Е. В., Петрова Н. Н.

«Рождественский квест». Сценарий внеучебного мероприятия 71

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

Попова А. В.

Дидактические возможности нейросетей в контексте полимодального обучения иностранным языкам (на примере генерации изображений) 78

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

Обзоры и рецензии

Твердохлебова И. П.

Ретроспектива участия журнала «ИЯШ» в научных академических событиях в 2024 году: международные форумы, фестивали, всероссийские научно-практические конференции 86

Перевёрткина М. С.

Обучаем английскому языку на английском: профессионально-коммуникативная подготовка учителя 88

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ

91

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ЖУРНАЛА «ИЯШ» И ЕГО РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ШКОЛ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ И ДРУЗЬЯ ЖУРНАЛА «ИЯШ»!

Уходящий 2024 год стал особым для журнала «ИЯШ»: он подарил нам возможность в ретроспективе обратиться к страницам истории нашего издания и оценить его методическое наследие за 90 лет с точки зрения становления и развития теории и практики обучения иностранным языкам в России. Это было важно сделать именно сейчас, для того чтобы определить новую роль журнала в условиях геополитических и технологических трансформаций образовательной среды и вызовов времени. Сегодня профессиональному взаимодействию отечественных лингвометодических институтов отводится, пожалуй, одна из самых главных ролей в подготовке учителя иностранного языка и усилении личностно-образующего потенциала ИЯ как учебной дисциплины.

22 ноября 2024 года редакция, редколлегия и учредитель научно-методического журнала «Иностранные языки в школе» — образовательная компания *RELOD* — провели Всероссийскую научно-практическую конференцию «Содружество отечественных лингвометодических школ: уникальные образовательные продукты и практики», приуроченную к 90-летию юбилею журнала. Событие состоялось в Институте иностранных языков Московского городского университета (МГПУ) при участии более 150 известных ученых, руководителей отечественных научных методических школ, профессоров и преподавателей российских вузов, а также учителей, методистов, авторов современных УМК. Около 340 слушателей стали непосредственными участниками конференции и 1500 человек присоединились к онлайн-трансляции. С нами работали кафедры методики обучения иностранным языкам из таких ведущих вузов Москвы как МПГУ, МГЛУ, МГУ, МГПУ, Университета просвещения, кафедры лингводидактики университетов Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Перми, Иванова, Ижевска, Твери, Рязани, Коломны, Таганрога, Владимира, Муром, Йошкар-Олы, Набережных Челнов, Бреста, учителя школ, студенты и аспиранты вузов.

Конференция показала, что к своему юбилею журнал накопил обширный материал по теоретическим и практическим вопросам преподавания, внес существенный вклад в становление отечественной методики обучения иностранным языкам и определение основных направлений образовательной политики в отношении овладения иностранным языком как образовательным предметом (от преподавания языка к обучению языку, от обучения языку как системе к обучению видам речевой деятельности, от обучения иноязычному общению к обучению межкультурному общению, от языкового образования к языковому самообразованию и ценностно-ориентированному лингвокультурному образованию). Сегодня же журнал является не только информационным интеллектуальным методическим

ресурсом — его роль во многом определяется вектором содействия продуктивному диалогу отечественных лингвометодических школ по вопросам совершенствования профессиональных компетенций учителей иностранных языков и представлению новых форм современного педагогического сотрудничества, равно как и определению перспектив развития иноязычного образования в России.

С приветственным словом к участникам конференции обратился **ректор МГПУ Игорь Михайлович Реморенко**, который отметил, что «иностранные языки рассматриваются как важнейший инструмент коммуникации, когда знание языков и культур является условием партнерства, налаживания экономических и социокультурных связей между регионами. Конечно, в фокусе внимания оказалась сетевая кооперация всех тех, кто организует изучение иностранных языков. Сейчас, безусловно, журнал «Иностранные языки в школе» — организатор коммуникации между разными источниками информации, это притяжение сообщества, это открытость этого сообщества разным другим сферам и коммуникациям». Ректор также обратил внимание на то, что в программе конференции было заявлено много докладов по вариантам использования искусственного интеллекта, главного вызова педагогам в технологическом развитии. Игорь Михайлович выразил надежду, что журнал «Иностранные языки в школе» по-прежнему будет для профессионального сообщества некоторым ориентиром зоны ближайшего развития».

Во вступительной части конференции прозвучало видеоприветствие от **вице-президента по издательской деятельности АО «Издательство «Просвещение» Виктории Викторовны Копыловой**, которая подчеркнула, что авторами нашего издания всегда были великие ученые и лучшие учителя и методисты, и именно поэтому «каждый журнал читался от корки до корки» учителями школы, независимо от того, были ли они опытными педагогами или только начинали свою профессиональную деятельность.

Накануне конференции редакция получила поздравление от **президента Российской академии образования Ольги Юрьевны Васильевой**, оригинал которого на конференции вручил **руководитель информационного центра научно-педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского РАО Виталий Юрьевич Сурвилло**, отметив, что, по его мнению, и после 90-летнего юбилея «журнал будет флагманом благороднейшего дела изучения языков соседей, человечества, которое необходимо, чтобы наша жизнь была мирной, гармоничной и очень красивой».

Президент Образовательной компании RELOD, учредителя и издателя журнала, Светлана Николаевна Уласевич выступила с поздравительной речью от компании и от себя лично: «В нашей работе особое место занимает издание журнала «Иностранные языки в школе» и продвижение уникальных российских инновационных практик, предлагаемых исследователями в сотворчестве с энтузиастами-учителями в области преподавания иностранных языков. Журнал «ИЯШ» — это зеркало, в котором отражается история, настоящее и отразится будущее отечественной методики. И все мы, имеющие отношение к преподаванию иностранных языков, несем ответственность за то, чтобы не угас свет, отражающийся в нем. Давайте совместными усилиями сделаем его необходимой настольной книгой для каждого учителя, как это было с начала его основания».

Прозвучали поздравления — со сцены, онлайн, в записи — от крупнейших представителей сферы образования, легенд отечественной методической мысли, ведущих специалистов в области лингводидактики, в том числе: основателя Национальной ассоциации преподавателей английского языка, заслуженного профессора МГУ

Светланы Григорьевны Тер-Минасовой; ректора Набережночелнинского государственного педагогического университета **Альфинура Азатовны Галиакберовой**; директора ИИЯ МГПУ, члена редколлегии журнала **Елены Генриховны Таревой**; профессора НГЛУ **Бориса Андреевича Жигалёва** и директора колледжа НГЛУ **Ольги Алексеевны Мироновой**; члена редколлегии, Почетного работника высшего профессионального образования, автора УМК **Владимира Петровича Кузовлева**; **Виктории Владимировны Ощепковой**, первого президента Ассоциации MELTA; исполнительного директора Ассоциации преподавателей английского языка России NATE, вице-президента Ассоциации MELTA **Петра Анатольевича Степичева** и других гостей мероприятия, которым мы очень признательны.

В пленарной части конференции были представлены доклады известных ученых из ведущих вузов РФ: **Николая Васильевича Барышникова**, доктора пед. наук, профессора Пятигорского государственного университета (доклад «Учитель как творец образовательного процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями»); **Владимира Ильича Карасика**, доктора филол. наук, декана филологического факультета Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина (доклад «Аксиологическая лингвистика: тренды и перспективы»); **Ирины Юрьевны Павловской**, доктора филол. наук, профессора СПбГУ (доклад «Методическая школа академика Л. В. Щербы и современные методы обучения фонологическим навыкам»); **Павла Викторовича Сысоева**, доктора пед. наук, профессора Тамбовского государственного университета (доклад «Обучение иностранному языку в эпоху искусственного интеллекта: современные вызовы и перспективы методических исследований»); **Виктории Викторовны Сафоновой**, доктора пед. наук, профессора МГУ (доклад «Иностранные языки в школе» в развитии научных школ и инновационной практике педагогов в российском поликультурном образовательном пространстве)¹.

Научно-практическая часть конференции была отмечена разнообразием тем, поднятых на мастер-классах, семинарах, авторских мастерских и круглых столах², прошедших с участием вузовских преподавателей, учителей и студентов. Благоприятная атмосфера для обмена мнениями в ходе рабочей части конференции и лирическое настроение Педагогической гостиной³ еще раз подчеркнули идею, вынесенную в название конференции, — идею содружества лингвометодических школ и просто содружества, сплочения вокруг старейшего научно-методического журнала, пережившего самые разные периоды своей истории, но вышедшего из них победителем. С особым трепетом отметим, что руководство ИИЯ МГПУ поддержало инициативу редколлегии и лично главного редактора Ирины Петровны Твердохлебовой о создании в стенах университета специального пространства, посвященного истории журнала «ИЯШ» и установлении мемориальной доски в память о Надежде Петровне Каменецкой, занимавшей пост главного редактора журнала «ИЯШ» с 1988 по 2020 год.

В продолжение юбилейной темы в завершающем выпуске «ИЯШ» № 10–2024 в разделе «Летопись журнала. История методики в лицах» мы публикуем статьи **И. Ю. Павловской**, **М. З. Биболетовой**, **С. М. Кашук**, **Е. Л. Марьяновской** и **Е. С. Устиновой** о выдающихся ученых и педагогах-наставниках, сыгравших значительную роль в формировании и становлении отечественных лингвометодических научных школ (Л. В. Щерба, А. А. Миролюбов, Р. К. Миньяр-Белоручев, Я. М. Колкер). Своим многолетним опытом сотрудничества с журналом и подробным анализом поэтапного развития методической теории в публикациях авторов «ИЯШ» в 1970–80-е годы делится **А. Н. Шамов**, подчеркивая вклад ученых и методистов тех лет в формирование и упорядочение понятийного и терминологического аппарата методической науки, вошедшего позднее в вузовские

¹ Видеозапись пленарного заседания конференции «Содружество отечественных лингвометодических школ: уникальные образовательные продукты и практики» доступна по ссылке <https://clck.ru/3FCzrh>

² Видеозапись заседания круглого стола «Современный учебник иностранного языка: проблемы и перспективы» доступна по ссылке <https://clck.ru/3FD2Kn>

³ Видеозапись «Педагогической гостиной» доступна по ссылке <https://clck.ru/3FD2U7>

учебники по методике преподавания иностранных языков и специализированные словари профессиональных терминов и понятий. Среди названных в статье имен представлена целая плеяда талантливых ученых «золотого века методики»: М. В. Ляховицкий, М. Н. Вятютнев, И. Л. Бим, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, А. А. Леонтьев, Р. К. Миньяр-Белоручев, О. И. Москальская, А. А. Миролубов, В. С. Цетлин, Н. И. Гез, Н. В. Фигурова, М. А. Ариян, С. Ф. Шатилов, М. Л. Вайсбурд, Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова, А. В. Щепилова, И. М. Берман, В. А. Бухбиндер, Г. А. Рубинштейн, В. Л. Скалкин, З. Н. Никитенко, Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых и др.

Современные актуальные практико-ориентированные темы поднимают в своих статьях авторы из разных регионов, что наглядно подчеркивает традицию журнала объединять в содружестве представителей различных академических сообществ для поиска наиболее эффективных и оптимальных путей взаимодействия теории и практики обучения иностранным языкам. Так, значение невербального поведения учителя для эффективной коммуникации и управления учебным взаимодействием на уроке иностранного языка рассматривают **Д. К. Бартош** и **М. В. Харламова** (г. Москва); использование инструмента ИИ в контексте полимодальности обучения ИЯ для генерации изображений описывает **А. В. Попова** (г. Тамбов); методические аспекты формирования читательской грамотности анализирует коллектив учителей (**Е. Г. Гридчина, Н. М. Фирсова, О. В. Захваткина**) под руководством профессора **Н. Е. Буланкиной** (г. Новосибирск). Рекомендациями по организации внеклассной работы по иностранному языку для подготовки учащихся к олимпиадам по французскому языку делятся **Н. Н. Ефремова, Д. А. Фогель** (г. Нижний Новгород), а сценарий проведения предновогоднего мероприятия «Рождественский квест» на английском языке представляют **Е. В. Кадола, Н. Н. Петрова** (г. Омск).

В завершение вступительной статьи хочется подчеркнуть, что не только проведение Юбилейной конференции, ставшей сегодня уже фактом истории, но и весь подготовительный период дали возможность редакции журнала расширить и укрепить профессиональные контакты со многими вузами и школами по всей России, по-новому оценить методическое наследие журнала и осмыслить его многогранную роль в современном образовательном пространстве.

Выражаем сердечную благодарность уважаемым партнерам конференции – Российской академии образования (РАО), Информационному центру библиотеки им. К. Д. Ушинского РАО, издательствам «Просвещение» и «Титул», руководству ИИЯ МГПУ и НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, информационному агентству «Научная Россия», а также всем членам программного и организационного комитетов за поддержку идеи Юбилейной конференции, личное активное участие в ее проведении, содействие продвижению методических знаний и популяризации нашего издания в профессиональном сообществе учителей и преподавателей иностранных языков.

Редакция и редколлегия журнала также благодарит всех авторов выпусков юбилейного года за активное сотрудничество, сохранение традиций журнала и приумножение его методического наследия для современного учителя⁴.

До новых встреч на страницах «ИЯШ» в 2025 году!

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

⁴ С документами, фото- и видеоматериалами конференции можно ознакомиться на сайте журнала iyash.ru (раздел «ИЯШ» 90 лет).



**Сведения
об авторе**

МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА Л. В. ЩЕРБЫ



Аннотация

Статья освещает исторический аспект становления и развития методов преподавания иностранных языков и фонетики в Санкт-Петербургском государственном университете. Основы этих методов были заложены еще в начале XX века академиком Л. В. Щербой и расширены его последователями – М. И. Матусевич, Л. Р. Зиндером, Л. А. Вербицкой, Л. В. Бондарко, М. В. Гординой, Н. Д. Светозаровой, П. А. Скрябиным и многими другими. Л. В. Щерба считал фонетику базовым элементом обучения иностранным языкам и все методические принципы основывал на экспериментально-фонетическом анализе речи. Развивая идеи Щербы, его продолжатели и сегодняшние фонетисты работали уже не только с помощью артикуляторных методов, но и с использованием высокотехнологичных методов осциллографического и спектрографического анализа, а позднее – автоматического распознавания и синтеза речи, непосредственно используя результаты исследований в методике обучения иностранным языкам.



Abstract

L. V. SHCHERBA'S SCHOOL OF LANGUAGE TEACHING METHODS

This article highlights the historical aspect of the formation and development of foreign languages and phonetics teaching methods and phonetics at St. Petersburg State University. The foundations of these methods were laid back in the early 20th century by academician L. V. Shcherba and expanded by his followers – M. I. Matusovich, L. R. Zinder, L. A. Verbitskaya, L. V. Bondarko, M. V. Gordina, N. D. Svetozarova, P. A. Skrelin and many others. L. V. Shcherba considered phonetics a fundamental element of teaching foreign languages and based all methodological principles on experimental phonetic analysis of speech. Developing Shcherba's ideas, his successors and current phoneticians have worked not only with articulatory methods, but also used high-tech methods of oscillographic and spectrographic speech analysis, and later – automatic speech recognition and synthesis, directly applying the results of research in the methodology of teaching foreign languages.



Ключевые слова

фонетика, фонология, методика преподавания, иностранные языки, инструментальный анализ речи



Keywords

phonetics, phonology, teaching methods, foreign languages, instrumental speech analysis

Введение. О жизни и творчестве Л. В. Щербы написаны десятки статей, книг, воспоминаний, анализ его педагогической концепции сотни раз проводился в диссертациях, монографиях. Казалось бы, что еще можно добавить к этому? Тем не менее автор настоящей статьи, изучив авторитетные источники [7; 21; 23; 24 и др.], в большей степени опирается на сведения, почерпнутые во время многолетней работы на кафедре фонетики и методики преподавания СПбГУ, на факты и впечатления, полученные в ходе общения с учениками Льва Владимировича, на собственный опыт преподавания фонетики и фонетических исследований. Будучи непосредственной ученицей Л. Р. Зиндера, и, таким образом, последовательницей Щербы во втором поколении,

автор берет на себя смелость изложить эти факты в собственном освещении, не претендуя на полноту охвата всех событий и достижений представителей щербовской школы.

Жизнь и творчество. Лев Владимирович Щерба родился 20 февраля (3 марта) 1880 г. Детство и юность провел в Киеве. Окончил гимназию с золотой медалью и поступил на естественный факультет Киевского университета. Вскоре он перевелся в Санкт-Петербургский университет и окончил его в 1903 году. Научным руководителем Л. В. Щербы был Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ, под руководством которого он написал выпускное сочинение «Психический элемент в фонетике», получив за него золотую медаль. К этому времени личностно-профессиональные интересы молодого Щербы уже были сформированы: это честолюбивые устремления, естественно-научная база исследований, глубокий интерес к фонетике с психологическим уклоном. Все это развивалось в дальнейшей творческой судьбе Льва Владимировича и позволило ему достичь выдающихся успехов.

После завершения учебы Щерба был рекомендован Бодуэном де Куртенэ для научной работы в университете, а в 1906 г. был командирован на стажировку за границу. Интересы его лежали как в области научных исследований, так и в изучении языков. Молодой ученый слушал лекции Сиверса и Бругмана в Лейпциге, изучал тосканские диалекты в Италии, французский язык – в Париже, познакомился с экспериментальными методами изучения фонетики в лаборатории Ж.-П. Руссло. В Германии изучал грамматику и сравнительно-историческое языкознание, а также собрал материал по лужицким диалектам. Эти данные, вышедшие отдельным изданием, позднее легли в основу его докторской диссертации («Восточнолужицкое наречие»). Завершение командировки прошло в Праге за изучением чешского языка.

Стажировка создала из талантливого, подающего надежды молодого ученого человека мира с широчайшим научным кругозором и профессиональными связями. Во время нее Лев Владимирович не раз выступал с докладами на международных конференциях, где познакомился со многими учеными-фонетистами. Вероятно, на одном из таких собраний его услышал выдающийся английский фонетист Д. Джоунз, который уже после смерти Щербы в предисловии к своей книге о фонеме писал: «Идея фонемы не нова. Впервые она была представлена мне в 1911 г. покойным профессором Л. Щербой из Ленинграда, но и теория фонемы, и сам термин появились более чем тридцатью годами раньше. Согласно Дж. Р. Фёрсу, термин "фонема" был создан для противопоставления "звуку" в 1879 г. Крушевским, учеником польского лингвиста Бодуэна де Куртенэ» [цитируется по 22]. Джоунз не мог не познакомиться со взглядами Щербы на фонему и в его статье «Краткий очерк русского произношения» [31], опубликованной в 1911 г. по-французски в приложении к журналу Международной фонетической ассоциации «*Le maître phonétique*», в котором Джоунз тогда был заместителем главного редактора. К этому времени в рамках работы ассоциации Поль Пасси, Дэниел Джоунз, Хенри Свит, Отто Есперсен и другие ведущие фонетисты и лингвисты Европы уже разработали Международный фонетический алфавит (1896 г.). Щерба, вернувшись в Россию, разработал собственную систему фонетической транскрипции для русского языка (так называемая щербовская транскрипция), которой русисты пользуются до сих пор [32]. В 1924 г. Л. В. Щерба стал почетным членом Международной фонетической ассоциации (*The International Phonetic Association*).

Принимая в целом психологическую трактовку фонемы Бодуэна де Куртенэ, Щерба показал, что основания для членения потока речи на минимальные звуковые единицы являются сугубо лингвистическими и состоят в возможности соотнесения отдельного звука речи со значением через морфему. Таким образом, основы теории фонемы были заложены уже в эти ранние годы творчества Щербы.

Личная жизнь Льва Щербы складывалась счастливо. По возвращении из-за границы он женился на Татьяне Генриховне Тидеман. В семье родились двое детей: сыновья Дмитрий, ставший впоследствии также филологом, и Михаил, известный врач, доктор медицинских наук. Оба учились в гимназии Мэя. Правнук ученого — также филолог, известный литературовед Д. М. Буланин.

Как пишет в своей статье Татьяна Дмитриевна Коломийцова (урожд. Щерба), «семья была открыта любому человеку в любое время суток. Все потомки унаследовали эту тягу к открытому дому. Единственный смысл жизни — служение науке — тоже передался по наследству через три поколения, независимо от профессии. Самые от природы мягкие люди становились жесткими в работе по науке. “Снобизм, гордыня, занудство”, — жаловались начальники и ученики» [15]. Интересно отметить, что семья жила там же, где Лев Владимирович работал, — в дальнем крыле здания филологического факультета на Университетской набережной, 11 (Дворец Петра II), на втором этаже, рядом с кафедрой. Окна квартиры выходили на задний двор. Перед входом ныне стоит прекрасный бюст Щербы работы скульптора Ивана Асиновского. На постаменте необычная надпись — осциллограмма произношения слов «Лев Щерба».

Преподавательская деятельность Льва Владимировича весьма разнообразна. С 1909 г. он становится приват-доцентом Петербургского университета. Он преподает также на Высших женских курсах, в Психоневрологическом институте, на курсах для учителей глухонемых и учителей иностранных языков. Читает курсы по введению в языкознание, сравнительной грамматике, фонетике, русскому и старославянскому языкам, латыни, древнегреческому, преподает произношение французского, английского, немецкого языков. В 1912 г. Лев Владимирович защитил магистерскую диссертацию («Русские гласные в качественном и количественном отношении»), в 1915 г. — докторскую



Рис. 1
Л. В. Щерба
с супругой



Рис. 2
Памятник Л. В. Щербе
во дворе
филологического
факультета СПбГУ



Рис. 3
Л. В. Щерба читает лекцию в фонетическом кабинете.
На столе — камертоны и резонаторы, в руках у него —
молоточек, на стенах — щербовская таблица классификации
звуков (русская транскрипция) и сагиттальный разрез головы

(«Восточнолужицкое наречие»). С 1916 г. он — профессор кафедры сравнительного языкознания Петроградского университета, с 6 декабря 1924 г. — член-корреспондент Российской академии наук по Отделению русского языка и словесности, с 27 сентября 1943 г. — академик АН СССР.

Создавая и развивая теорию фонемы, работая над инструментальным анализом звуков речи с использованием разного рода приборов — от наборов камертонов и резонаторов до кимографа и оборудования для палатографии, привезенных или заказанных за границей, — Щерба внедрял результаты своих научных исследований непосредственно в практику обучения фонетике. В списке его трудов публикации педагогической направленности занимают чуть ли не более значимое место, чем чисто научные труды. Это такие произведения, как:

- Как надо изучать иностранные языки. — М., 1929. — 54 с.
- Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским: Пособие для студентов факультетов иностранных языков. — Л.; М., 1937. — 256 с.
- Об общеобразовательном значении иностранных языков // Вопросы педагогики. — 1926. — Вып. I. — С. 99–105.
- Безграмотность и ее причины // Вопросы педагогики. — 1927. — Вып. II. — С. 82–87.
- К вопросу о новых языках в трудовой школе // Там же. — С. 204–206.
- Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся // Русский язык в советской школе / Сост. совм. с Е. Д. Герке, О. И. Козелюкиной, Н. Н. Роде, В. В. Трубицыным. — 1930. — № 3. — С. 74–85.
- О практическом и общеобразовательном значении иностранных языков // Вопросы педагогики. — 1926. — Вып. I. — С. 99–105.
- О взаимоотношениях дисциплин, изучающих звуки речи // Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухонемых и тугоухих детей / Под ред. проф. Д. В. Фельдберга. — М., — 1936. — С. 114–119.
- О нормах образцового русского произношения // Русский язык в школе. 1936. — № 5. — С. 105–107.

В первой антологии педагогических трудов Льва Владимировича, выпущенной в 1974 г. [25], редактор издания, И. В. Рахманов, писал: «Занимаясь наукой о языке, Л. В. Щерба всегда думал о том, как эту науку сделать достоянием других. Вот почему во многих его даже самых специальных языковедческих исследованиях мы находим много ценных мыслей, имеющих непосредственное отношение к методике обучения языку». Антология представляла собой переработанную и дополненную некоторыми статьями книгу Льва Владимировича, которую он не успел дописать. В ней освещались следующие волнующие автора вопросы:

- методика преподавания иностранных языков как наука;
- зависимость методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач;
- актуальные задачи советской методики преподавания иностранных языков;
- практическое, общеобразовательное и воспитательное значение изучения иностранных языков;
- понятие о двуязычии; критика некоторых возражений против иностранных языков в роли общеобразовательного предмета;
- троякий аспект языковых явлений и методические выводы из этого;
- грамматика и ее взаимоотношение с лексикой с методической точки зрения;

- словари с методической точки зрения;
- основные методические противоположности;
- перспективы преподавания иностранных языков в школе.

Совсем недавно, в 2024 г., в серии «Антология мысли» издательство «Юрайт» опубликовало обновленную подборку статей Щербы под заголовком «Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в школе» и разместило ее на своей образовательной платформе [26]. Помимо перечисленных, в нее вошли такие разделы, как: «Значение правильного произношения и его трудности», «Значение вводного курса».

Главным направлением в методической концепции Щербы была выбрана разработка фонетического метода преподавания иностранного языка и его внедрение. Особого внимания ученого удостоивались правильность и чистота этой методики обучения. Все ее проявления научно обосновывались для сознательного усвоения их учащимися. Как пишет сын академика, Дмитрий Львович, «в основе усиленного изучения звуковой стороны языка лежала идея Льва Владимировича о том, что полное понимание иностранной речи неразрывно связано с правильным, вплоть до интонаций, воспроизведением их звуковой формы. Идея эта связана с общей лингвистической концепцией Льва Владимировича, считавшего, что самым существенным для языка как средства общения является его устная форма» [24].

Немаловажное значение Лев Владимирович придавал перцептивному аспекту фонетики и доступному на тот момент аудиоматериалу. Он считал, что для усвоения произношения очень полезно слушать граммофонные диски или фонографические валики с иностранными текстами, предвосхитив развитие аудирования как методического аспекта и вида речевой деятельности.

Характерна двоякая направленность мысли Щербы. Как мы видим, с одной стороны, каждое научное исследование и теоретические выкладки оборачивались практическими наработками. С другой стороны, начиная работать над чисто практическими задачами, например созданием словарей, он параллельно создавал теоретическую базу. Вот как пишут его ученики: «Свои постоянные размышления на эту тему он изложил в статье "Опыт общей теории лексикографии", являющейся плодом его интенсивной — как практической, так и теоретической — работы по лексикографии. Это объединение практики и теории является характерным для научной деятельности Л. В. Щербы» [7].

В Ленинградском университете Лев Владимирович проработал до 1941 года. После эвакуации в Нолинск, где он провел два года, переехал в Москву, где умер в 1944 г. после тяжелой болезни. Последней его работой стала статья «Очередные проблемы языковедения» [27], которую называют его научным завещанием, где он обсуждает такие вопросы, как субординативное и координативное двуязычие, неопределенность понятия «слово», противопоставление языка и грамматики, различие активной и пассивной грамматики и др.

Кафедра и ученики. Кабинет экспериментальной фонетики СПбГУ был создан в 1899 г. при кафедре сравнительной грамматики и санскрита. В 1909 г. хранителем Кабинета становится Лев Владимирович Щерба. При нем он превращается в Лабораторию экспериментальной фонетики, позднее получив имя Щербы. Кафедра фонетики была создана в 1932 г. путем выделения ее из кафедры общего и сравнительного языкознания, которой Щерба заведовал с 1917 г. В 1936 г. кафедра была реорганизована в кафедру фонетики

и методики преподавания иностранных языков, что было связано с особым интересом Щербы к вопросам двуязычия и общеобразовательной роли иностранных языков, а также с большой актуальностью проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в СССР. После отъезда Льва Владимировича в Москву этой кафедрой последовательно руководили М. И. Матусевич (с 1941 по 1966 гг.), Л. Р. Зиндер (с 1966 по 1977 г.), Л. В. Бондарко (с 1977 по 2007 г.) и в настоящее время — П. А. Скрелин. На кафедре фонетики были предприняты первые в отечественной лингвистике прикладные исследования звучащей речи (акустические, физиологические, перцептивные), осуществлявшиеся в непосредственном контакте с коллегами из других областей знаний. Этот союз оказался исключительно плодотворным и привел к становлению особого направления в фонетике, называемого обычно Щербовской (а также Петербургской или Ленинградской) фонологической школой, для которой характерна неразрывная связь между теорией и практикой, фонологией и фонетикой. Программная статья Л. В. Щербы «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» [28] предвосхитила развитие этого направления, хотя речь в ней идет еще не о высокотехнологичных экспериментальных методиках, а скорее о психологическом самонаблюдении, однако именно эта статья положила начало всей экспериментальной фонетике. Характерно, что на кафедре со времен Льва Владимировича выработана традиция строить диссертационные исследования таким образом, что в первой главе автор излагает свои теоретические выкладки, во второй — результаты экспериментального анализа (слухового, аудиторского и инструментального), а в третьей — рассматривает прикладной, методический аспект своего исследования [20].

Верными учениками и продолжателями идей Льва Владимировича были М. И. Матусевич, Л. Р. Зиндер, Л. В. Бондарко, М. В. Гордина, Л. А. Вербицкая. В свою очередь продолжателями традиций по сей день остаются Н. Д. Светозарова, Н. А. Любимова, П. А. Скрелин.

Маргарита Ивановна Матусевич плодотворно работала со Львом Владимировичем над французским словарем [30], написала прекрасный



Рис. 4

М. И. Матусевич
работает
с кимографом



Рис. 5

М. И. Матусевич со своими учениками,
Л. А. Вербицкой (слева) и Н. А. Любимовой (справа).
Слева — Б. В. Братусь, психолог, академик РАН

учебник для студентов университета «Введение в общую фонетику» [17] и монографию «Современный русский язык. Фонетика» [18]. Маргарита Ивановна и ее ученица Нина Александровна Любимова создавали рентгенограммы артикуляции русских звуков, отображенные в схемах, которые до сих пор используются во всех учебных пособиях по фонетике [16]. Впервые они были опубликованы в 1963 г. под названием «Альбом артикуляций русских звуков» [19]. Материалы оказались настолько актуальными, что вошли в раздел «Фонетика» Академической грамматики русского языка 1980-х г. Позднее Мира Вениаминовна Гордина показывала нам, студентам 1980-х, кинорентген артикуляции русских звуков, что было на тот момент технологической вершиной инструментальной артикуляторной фонетики.

Ученик Л. В. Щербы Лев Рафаилович Зиндер долгое время был хранителем традиций Ленинградской (Петербургской) фонологической школы и ее ведущим представителем. С 1950-х гг. совместно со специалистами по акустике и теории связи вел исследования в области прикладной лингвистики (автоматическое распознавание речи, синтез речи, передача речи по каналам связи). В частности, в рамках сотрудничества с Академией связи были созданы артикуляционные таблицы для тестирования каналов космической связи, например, микрофона, который использовал в полете Ю. А. Гагарин. Нельзя не упомянуть и о том, что Зиндер активно способствовал развитию в СССР исследований по математической лингвистике и созданию кафедры математической лингвистики в СПбГУ. Самой важной и актуальной по сей день является его монография «Общая фонетика», впервые изданная в 1979 г. и переизданная в 2007 г.

Важным вкладом Льва Рафаиловича в развитие идей Щербы явилась и его работа над теорией и историей письма [11]. Щерба работал над книгой о теории русского письма в 1942–1943 гг. в эвакуации, но она не была закончена. Лев Рафаилович собрал страницы рукописи, ее разрозненные части и издал в 1983 г. [29]. В предисловии к этой работе Лев Рафаилович поясняет, что, по мысли Щербы, теория звукового письма — поскольку оно, в отличие от идеографического, служит для передачи звукового облика языковых единиц — должна включаться в фонетику. С точки же зрения педагогического наследия, Л. Р. Зиндер — автор многочисленных учебников по немецкому языку [8; 9; 10; 13] и по общей фонетике [12].

Рис. 6

**Л. А. Вербицкая
во дворе
филологического
факультета СПбГУ**



Людмила Алексеевна Вербицкая — профессор, ректор и позднее президент Санкт-Петербургского университета, заведующий кафедрой общего языкознания, ныне носящей ее имя, первый президент Российской академии образования — долгое время проработала на кафедре фонетики. Будучи студенткой ЛГУ, она писала сначала курсовые работы, а потом диплом под руководством М. И. Матусевич. Л. А. Вербицкая вспоминала: «Меня увлекли проблемы интонации русской речи. В те годы экспериментально-фонетических исследований интонации практически не было. Записи дикторов, отобранных для исследования, проводились на кимографе. Меловая бумага наклеивалась на барабан, покрывалась копотью от специально подготовленных свечей. На каретку, которая должна была двигаться по бумаге вращающегося барабана, прикреплены три датчика, на которые поступает сигнал от амбушюра, прижатого ко рту, от голосовых связок и сигнал

от сети (для подсчета длительности). В случае необходимости возможно было укрепить и носовую оливу, чтобы фиксировать поток воздуха, выходящий из носа. После того, как лист был записан до конца, необходимо было, разрезав его, опустить в находящийся в специальной кювете лак. Через час, как только высыхал лак, материал был готов к исследованию. Осциллограммы и спектрограммы, полученные с помощью электронной аппаратуры (осциллографы, спектрометры), появились позже» (см. рис. 4) [14]. Людмила Алексеевна писала свою кандидатскую диссертацию под руководством Л. Р. Зиндера [4]. В ее исследовании была, в частности, доказана способность носителей русского языка различать на слух большее количество звуковых единиц (гласных), чем это предполагалось традиционной теорией, опознаются не только фонемные различия, но и аллофонические, в частности, оппозиции согласных по твердости-мягкости. Различия эти не только замечались участниками эксперимента, но и интерпретировались ими в соответствии с фонологической системой русского языка. Эта идея была развита и воплощена в блестящей монографии профессора Лии Васильевны Бондарко о фонетике языка и фонологии речи [1].

Людмила Алексеевна является автором более 350 научных и учебно-методических работ в области русского и общего языкознания, фонетики, фонологии и методики преподавания русского языка. Свои научные изыскания она перенесла не только в область обучения фонетике русского языка [6], но и в свою просветительскую деятельность, занимая активную гражданскую позицию за чистоту русского языка и культуру речи [5].

С именем Лии Васильевны Бондарко ассоциируются прежде всего два направления развития кафедры. Во-первых, это углубление понимания акустических коррелятов звуков речи. Именно при Лии Васильевне в Лаборатории им. Л. В. Щербы появились спектрографы, осциллографы, первые в СПбГУ компьютеры — тоже там. Благодаря этому и учебники по теоретической и общей фонетике и фонетике русского языка приобрели новый уровень научного обоснования и объективности [3]. И хотя сама Лия Васильевна не занималась непосредственно обучением практическому русскому языку, ее теоретические пособия легли на столы всех прогрессивных преподавателей-практиков. Во-вторых, это расширение количества аспирантов и стажеров и их географического происхождения. Резко умножилось число аспирантов из союзных республик (Азербайджана, Грузии, Латвийской, Литовской, Эстонской ССР), а также из-за рубежа (Голландии, Германии, Соединенных Штатов). Таким образом фонетическая и методическая школа СПбГУ получила своих представителей за границей. С другой стороны, расширялось и фонетическое описание разнообразных языков мира, в том числе языков так называемых малых народов. Щерба мечтал о том, чтобы записать на дисках образцы языков и говоров всех народов СССР и создать из них «дискотеку», превосходящую архивы Парижа, Берлина и Вены. Эта идея была воплощена на кафедре в 1980-е годы путем создания фонотеки говоров русского языка совместно с отделом речевых исследований НИИ Дальней связи.

Заключение. Автор не ставила своей целью рассказать о современных достижениях кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков, являющейся достойным продолжателем наследия Л. В. Щербы. Задачей настоящей статьи было показать, насколько глубокие и многосторонние исследования Л. В. Щербы «проросли» в современную науку: как фонетическую, так и методическую. Сила Ленинградской/Санкт-Петербургской

фонологической школы, на мой взгляд, в преемственности взглядов ее представителей, в единой цепочке последовательных исследований, продолжающих и подтверждающих друг друга, и в непосредственной связи лингвистических идей с их прикладным использованием как в практическом преподавании языков, так и в разработках автоматического анализа-синтеза речи, в речевых технологиях, электронной артикулографии, а сегодня также в машинном обучении и применении искусственного интеллекта.



Литература

1. **Бондарко Л. В.** Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи / Л. В. Бондарко. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – 199 с.
2. **Бондарко Л. В.** Фонетика современного русского языка: учеб. пособие. – СПб.: СПбГУ, 1998. – 276 с.
3. **Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В.** Основы общей фонетики: учеб. пособие. – СПб.: СПбГУ, 1991. – 152 с.
4. **Вербицкая Л. А.** Звуковые единицы русской речи и их соотношение с оттенками и фонемами: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л., 1965. – 19 с.
5. **Вербицкая Л. А., Богданова Н. В., Складневская Г. Н.** Давайте говорить правильно! Трудности современного русского произношения и ударения. Краткий словарь-справочник. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002. – 160 с.
6. **Вербицкая Л. А., Игнаткина Л. В.** Практическая фонетика русского языка для иностранных учащихся: учебное пособие – 2-е изд., испр. и доп. – СПб: Филологический фак. Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2012. – 181 с.
7. **Зиндер Л. Р., Матусевич М. И.** Л. В. Щерба. Основные вехи его жизни и научного творчества. – URL: <https://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/bio.htm> (дата обращения: 15.08.2024).
8. **Зиндер Л. Р., Сокольская Т. В.** Научная грамматика немецкого языка. – Л., 1938.
9. **Зиндер Л. Р., Строева Т. В.** Историческая фонетика немецкого языка. – М.; Л., 1965.
10. **Зиндер Л. Р., Строева Т. В.** Историческая морфология немецкого языка. – Л., 1968.
11. **Зиндер Л. Р.** Очерк общей теории письма. – Л., 1987.
12. **Зиндер Л. Р.** Введение в языкознание: Сб. задач. 2-е изд. – М., 1998.
13. **Зиндер Л. Р.** Теоретический курс фонетики немецкого языка. 2-е изд. – СПб., 2003.
14. **Кандыбович С. Л., Разина Т. В.** Вербицкая Людмила Алексеевна. «Не станет русского языка – не будет России!» – Научно-исследовательский центр проблем национальной безопасности. – URL: <https://nic-pnb.ru/uncategorized/verbitskaya-lyudmila-alekseevna-ne-stanet-russkogo-yazyka-ne-budet-rossii/> (дата обращения: 17.08.24).
15. **Коломийцова Т. Д.** Единственный смысл жизни – служение науке // Французский язык. – 2010. – № 12. – С. 8–10. – URL: http://fra.1september.ru/view_article.php?ID=201001205 (дата обращения: 17.08.24).
16. **Любимова Н. А.** Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция: методы, приемы, результаты: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 Филологическое образование / Н. А. Любимова. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 240 с.
17. **Матусевич М. И.** Введение в общую фонетику. Изд. 3-е. – М., 1959.
18. **Матусевич М. И.** Современный русский язык. Фонетика. Изд. 3-е. – М., 1976.
19. **Матусевич М. И., Любимова Н. А.** Альбом артикуляций звуков русского языка / Ун-т дружбы народов им. Патриса Лумумбы. Кафедра рус. яз. – М., 1963. – 35 с.
20. **Павловская И. Ю.** Варьирование интонационного контура в различных речевых ситуациях (на материале восходяще-нисходящего тона английского языка): автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19. – СПб., 1992.
21. Памяти Маргариты Ивановны Матусевич (1895—1970). К 120-летию со дня рождения / Сборник под ред. Н. Д. Светозаровой. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2017. – 130 с.

22. **Попов М. Б.** О некоторых мифах вокруг Петербургской (Ленинградской) фонологической школы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2020 – Т. 17. – № 4. – URL: <https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.415> (дата обращения: 17.08.2024).
23. **Светозарова Н. Д.** Из истории отечественной фонетики: теория и практика в акустических и перцептивных исследованиях кафедры фонетики Ленинградского университета (1950–70-е гг.) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2020. – Т. 17. – № 4. – URL: <https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.416> (дата обращения: 17.08.2024).
24. **Щерба Д. Л.** Памяти академика Льва Владимировича Щербы (1880—1944): сборник статей. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1951. – URL: <http://fra.1september.ru/article.php?ID=201001204> (дата обращения: 17.08.2024).
25. **Щерба Л. В.** Преподавание иностранных языков в средней школе: общ. вопросы методики / Под ред. И. В. Рахманова. – Изд. 2-е. – М.: Высш. шк., 1974. – 111 с.
26. **Щерба Л. В.** Преподавание иностранных языков в школе. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 148 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/543290> (дата обращения: 10.08.2024).
27. **Щерба Л. В.** Очередные проблемы языковедения // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. – М.: Изд-во АН СССР, 1945. – Т. IV. Вып. 5. – С. 173–186.
28. **Щерба Л. В.** О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 24–39.
29. **Щерба Л. В.** Теория русского письма / Отв. ред. Л. Р. Зиндер; Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. – Л.: Наука. Ленигр. отд-ние, 1983. – 133 с.
30. **Щерба Л. В., Матусевич М. И.** Русско-французский словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 839 с.
31. Court exposé de la prononciation russe // Supplément du Maître phonétique, novembre – décembre 1911. – 8 p.
32. Notes sur la transcription phonétique. A l'occasion des propositions de la conférence de Copenhague 1925 // Bulletin de la Société de Linguistique de Paris. 1928. —T. XXIX. Fasc. 1 (№ 86). – P. 1–23.

Павловская Ирина Юрьевна, доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета.
E-mail: pavlovskayairina2@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ: ВЗГЛЯД ИЗ ПРОШЛОГО В БУДУЩЕЕ (памяти академика Александра Александровича Миролюбова)



Аннотация

Статья посвящена памяти академика А. А. Миролюбова, оказавшего фундаментальное влияние на развитие отечественной методики обучения иностранным языкам в российской общеобразовательной школе. Приводятся некоторые факты из его биографии. Особое внимание уделено умению Александра Александровича руководить научным коллективом, инициировавшим ряд важнейших исследований в области методики. С опорой на содержание основополагающего научного труда А. А. Миролюбова – «История отечественной методики обучения иностранным языкам», – формулируются и комментируются с современных позиций факторы, позволяющие определить состояние методики обучения иностранным языкам в конкретный исторический период, а также использовать полученные данные как инструмент для прогноза будущего.



Abstract

METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN SCHOOL: A VIEW FROM PAST INTO FUTURE (IN THE MEMORY OF A. A. MIROLUBOV)

The article is dedicated to the memory of Academician A. A. Mirolubov, who had a fundamental impact on the development of methodology of teaching foreign languages in the Russian secondary school. Some facts from his biography are given. Particular attention is paid to the ability of Alexander Alexandrovich to lead a scientific team that initiated a number of important studies in the field of methodology. Based on the content of the fundamental scientific work of A. A. Mirolubov, 'The History of the Russian Methodology of Teaching Foreign Languages', the factors that enable to determine the state of the methodology of teaching foreign languages in a specific historical period, as well as to use the data obtained as a tool for predicting the future, are formulated and commented on from a modern perspective.



Ключевые
слова

**иностраннный язык как учебная дисциплина, среднее
общее образование, цели и содержание обучения,
история методики, методический подход**



Keywords

**foreign language as a school subject, general secondary
education, goals and content of education, history of
methodology, methodological approach to teaching foreign
languages**

Статья посвящена методике обучения иностранным языкам, как видел ее выдающийся ученый, энциклопедически образованный человек, служивший российской науке многие годы. Академик Александр Александрович Миролюбов внес неоценимый вклад в научно обоснованное описание методики обучения иностранным языкам как науки, имеющей свои объект, предмет, цели и методы исследования, в определение совокупности обстоятельств, влияющих на развитие этой науки в конкретные исторические периоды.



А. А. Миролюбов

Вряд ли сегодня кто-то будет возражать, что иностранный язык как учебный предмет имеет большую гуманитарную ценность и выраженную социальную направленность. Именно поэтому он входит в число немногочисленных дисциплин, обязательных для изучения на всех ступенях среднего общего образования наряду с такими предметами, как родной язык и математика. Однако, несмотря на устойчивый интерес к изучению иностранного языка на протяжении всей истории российского образования, его положение среди других школьных дисциплин часто вызывало споры. Без анализа общего подхода в стране к среднему образованию, установления всей совокупности обстоятельств, влияющих на формирование *целей и содержания* обучения иностранным языкам в конкретных исторических условиях, а также адекватных времени *методов*, опирающихся на достижения целого ряда смежных наук (лингвистических, педагогических, социальных), невозможно прогнозировать ни выбор иностранных языков, приоритетных для изучения в конкретный исторический момент, ни желаемую степень владения ими, ни набор и характер адекватных времени средств обучения, ни необходимую подготовку будущего учителя, ни общий формат организации обучения. В целом эта сложная задача очевидна для многих, но не всегда удается представить постоянную трансформацию образования по предмету не как стихийный или случайный, а как непрерывный целостный процесс, имеющий внутреннюю логику, общие основания, определенную направленность и зависящий от сложного набора факторов.

Пониманию закономерностей иноязычного образования и выделению определенного набора ключевых факторов, определяющих состояние языкового образования в конкретные периоды истории, способствовал аналитический взгляд на развитие методики, обусловленный масштабом и разносторонностью личности А. А. Миролюбова, прошедшего путь от школьного учителя до академика Российской академии образования. Важным здесь представляется не только глубокое знание истории российского образования, проблем школьной методики обучения иностранным языкам и компетентность в смежных науках, но и постоянная погруженность в сложный языковой ландшафт многоязычной страны, которой являлся Советский Союз. За время своей деятельности А. А. Миролюбов подготовил около восьмидесяти докторов и кандидатов наук, представлявших бывшие союзные республики СССР. В их исследованиях рассматривались проблемы целеполагания, отбора и организации содержания языкового образования, двуязычия и многоязычия, положительного переноса и интерференции и другие. Языковая картина страны была доподлинно известна Александру Александровичу еще и потому, что в течение нескольких лет он руководил Всесоюзным институтом переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических и руководящих кадров народного образования АПН СССР, находясь в постоянном контакте с когортой образованных людей, мыслящих категориями государственного уровня (см. *краткую биографическую справку в конце статьи*).

Глубокое знание своего предмета с позиций педагога, лингвиста, историка, умение создать творческую атмосферу в Лаборатории обучения иностранным языкам, которую многие годы возглавлял Александр Александрович в стенах Института содержания и методов обучения Российской академии образования, формировали потребность в разработке новых методических идей. Это способствовало инициированию и проведению исследований по нескольким научным направлениям, получившим развитие, а впоследствии и реализацию в системе общего среднего образования страны: проблема ставшего приоритетным сознательно-сопоставительного подхода к овладению иностранным языком в школе, теория учебника иностранного языка, вариативность учебников, проблема раннего обучения иностранным языкам, факультативные занятия и профильное обучение иностранным языкам в старших классах, проблема контроля в обучении, модульно-рейтинговый подход и другие.

Будучи историком, Александр Александрович рассматривал все исследовательские научные вопросы в ретроспективе и перспективе. В своей главной книге «История отечественной методики обучения иностранным языкам» [3] А. А. Миролюбов с позиций историка и педагога глубоко исследовал процесс развития методики и впервые систематизировал опыт отечественной методики за период с 1860 года до 1980-х годов. Ученый предложил периодизацию развития отечественной методики, опираясь на ряд основных моментов, характеризующих положение иностранного языка как учебного предмета в выделенные периоды: 1) с 1860 по 1917 гг., 2) с 1917 по 1930 гг., 3) с 1931 по 1941 гг., 4) 1940–1950-е гг., 5) 1960-е гг., 6) 1970–1980-е гг. [3, с. 4]. Применительно к каждому периоду были проанализированы большие массивы литературы, в том числе постановления государственных органов образования, учебные планы, учебная литература. Были сформулированы проблемы методики как науки с учетом имеющихся на тот момент данных смежных наук. Книга А. А. Миролюбова без преувеличения представляет собой энциклопедию наиболее актуальных на тот период документов и научных идей.

Как отмечал сам Александр Александрович, перед российскими учеными, начиная с момента создания нового государства, в плане развития среднего общего образования ставилась задача разработки отечественного метода обучения иностранным языкам, не копировавшего прямой метод, принятый в западных странах. В этом контексте в отечественной методике постоянно поднимался вопрос о выделении ключевых моментов, касавшихся *целей обучения* иностранному языку (практической и общеобразовательной), отношения к родному языку и, в частности, *отношения к переводу* как основному приему обучения, который господствовал на протяжении длительного времени, отношения к грамматике (*с опорой или без опоры на сознание*), соотношения работы над устной и письменной речью (*в частности над чтением*) и некоторые другие ключевые проблемы, например, изменение соотношения иностранных языков, изучаемых в школе. В этом проявилось удивительное умение А. А. Миролюбова предвидеть грядущие тенденции развития методики.

И по сей день совокупность выделенных А. А. Миролюбовым проблем (пожалуй, за исключением использования перевода как основного приема обучения) является ключевой в определении того или иного методического подхода к обучению иностранным языкам, а главенствующим методическим подходом в отечественной методике признанно остается *сознательно-сопоставительный*.

На фоне происходящих в современном мире социальных потрясений мы опять наблюдаем переломный момент выявления основных тенденций и направлений развития методики обучения всем школьным предметам. Знание исторического

опыта страны крайне важно. В Институте содержания и методов обучения, где многие годы проработал А. А. Миролюбов, в 2014 году была сделана попытка обобщить опыт школьного образования, накопленный в стране по всем общеобразовательным предметам. В основу раздела монографии, посвященного иностранному языку, естественно, легла упомянутая выше периодизация развития отечественной методики, которую в своей книге предложил А. А. Миролюбов применительно к первой половине XX века. При этом, опираясь на текст его книги, оказалось возможным выделить и сформулировать совокупность факторов [4, с. 77–78], влияющих на развитие методики обучения иностранным языкам, — таких, как:

1. *Обстановка внутри страны* (социальная сбалансированность, установка на восстановление или развитие страны после социальных потрясений). Например, в 90-е годы XX века происходило резкое изменение социально-экономических условий развития страны, которое повлияло на повышение интереса к изучению иностранных языков.
2. *Обстановка вне страны* (установка на мирное сосуществование/конфликты, возможность/невозможность разнообразных международных связей и контактов, взаимная заинтересованность/разобщенность стран). Этим фактором, например, определяется выбор изучаемых иностранных языков, характер владения ими (например, приоритет письменной или устной речи) и, соответственно, особенности учебников, подготовка учителей и другое.
3. *Состояние системы государственного образования в целом* (ее стабильность, управляемость, централизованность или децентрализация, финансовая состоятельность или финансовые затруднения). Например, с середины до 80-х годов прошлого века в стране существовала жестко централизованная система государственного образования, которая была практически разрушена в 1990-е годы. При этом наблюдалось стремление повысить удельный вес гуманитарного образования, что в некоторой степени усилило позиции учебного предмета «Иностранный язык». Это, в свою очередь, сказалось на кадровой обеспеченности, которая в обозначенный период существенно отставала от актуальных потребностей образования. В частности, наблюдалась острая нехватка учителей, способных обучать иностранному языку младших школьников.
4. *Уровень развития наук, которые питают методику* (лингвистика, педагогика, дидактика, психология, социолингвистика, социология и другие). Развитие каждой из названных смежных с методикой наук определяется внутренней логикой конкретной науки, часто носит скачкообразный характер, напрямую не связанный с подъемом или снижением темпов развития страны, централизованностью/децентрализованностью общего среднего образования в стране, кадровой обеспеченностью и т.д.
5. *Качество учебных программ и учебников*, которые, как правило, фиксируют очевидные достижения и стремятся отразить ведущие тенденции в теории и практике обучения иностранным языкам, характерные для определенного исторического этапа.

Очевидно, что первые три фактора отражают потребности общества (так называемый *социальный заказ*) в людях, обладающих подготовкой в определенной области знания, — в данном случае в людях, владеющих иностранными языками. На основе этих факторов формулируются *цели образования по предмету* (прежде всего прагматические/практические, а также развивающие, воспитательные) и отбирается *изучаемое содержание*. Четвертый фактор зависит от состояния развития смежных наук, он трудно прогнозируем, а пятый носит прикладной характер и вытекает из всех предыдущих. Именно здесь речь идет об учебном процессе и учебных материалах, о подготовке учителя.

Пока не опубликована вторая часть исследования, в которой анализируются пути развития методики в РФ в конце прошлого и начале нынешнего столетия. Это удивительное время, когда иностранные языки были подняты из унижительного положения среди школьных дисциплин, при котором в старших классах оставался всего один час иностранного языка в неделю.

Кратко можно сказать, что успехи развития школьной методики обучения иностранным языкам во второй половине XX века и начале XXI века происходили волнообразно и небыстро. Они в существенной степени зависели от планов руководства страны, дальновидности и заинтересованности ученых, занимавшихся исследованием перспектив развития школьного образования. Так, в Институте содержания и методов обучения Российской академии образования, в руководство которого входил А. А. Миролюбов, в 1970-е годы был инициирован и проведен масштабный научно-исследовательский проект «Прогнозирование образования в школе будущего». В рамках проекта исследовались возможности реформирования начального образования, в том числе за счет раннего обучения иностранному языку. Ценность введения иностранного языка как обязательного предмета усматривалась не только в повышении качества владения им выпускниками общеобразовательной школы, но и в его экспериментально доказанной значимости для общего речевого развития младших школьников, расширения их аналитических способностей, объема памяти, воображения, восприятия, мышления. Научно обоснованные и экспериментально доказанные преимущества раннего начала обучения иностранным языкам были признаны на государственном уровне, но начали реализовываться в массовой общеобразовательной школе лишь спустя четверть века.

В целом период 1990–2000-х годов требует особого внимания как время социальных надежд и проб в различных областях, в том числе в образовании. На фоне общей нестабильности и социальной неуверенности ценность образования стала осознаваться гораздо очевиднее. Однако произошедший в стране в конце 1980-х — начале 1990-х годов масштабный отход от централизованного управления учебными нормами и учебными материалами привел к разобщению образовательного пространства Российской Федерации. Любое образовательное учреждение могло именовать себя лицеем, гимназией, и часто название это оправдывалось именно присутствием иностранного языка в числе предметов, изучаемых на начальной ступени общего образования. При этом не существовало никаких ограничений или внятных рекомендаций по количеству учебных часов, выделяемых на изучение иностранного языка, и по используемым учебным материалам. Наблюдались также нерегулируемые и не проверенные экспериментально попытки обучать параллельно двум иностранным языкам.

Сотрудники Лаборатории обучения иностранным языкам, возглавляемой Александром Александровичем, внесли вклад в разработку документов государственной значимости, в том числе в подготовку первых образовательных стандартов для школ Российской Федерации. Применительно к усилению позиций иностранного языка в ряду других школьных предметов были достигнуты весомые результаты: включение иностранного языка в число обязательных предметов, изучаемых в школе на всех трех ступенях обязательного общего образования (начальном, среднем и старшем); увеличение общего количества учебных часов, выделяемых на обучение предмету; иностранный язык вошел в учебном плане в образовательную область «Филология», включавшую русский язык как государственный, родные языки, первый иностранный язык, а позже — даже второй иностранный язык; были созданы вариативные учебные материалы по всем изучаемым иностранным языкам и проведена масштабная переподготовка учителей.

Настало время осмыслить связь методики с другими науками на новом витке, рассмотреть соотношение дидактики, лингводидактики и методики. Предметом особого изучения стали: изучение и внедрение в процесс обучения иностранным языкам новых *технологических возможностей* (телекоммуникационных средств, разнообразных носителей информации, интернета, удаленного общения), современные *педагогические технологии*, разнообразие средств *контроля*, особенности обучения второму иностранному языку.

Для решения этих задач А. А. Миролюбов в очередной раз собрал коллектив ученых, которые уже внесли весомый вклад в развитие теории и практики преподавания иностранных языков. Александр Александрович успел написать главы своей книги «Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность», еще раз подтвердив свою приверженность историческому подходу в осмыслении новых реалий [2].

В настоящее время на фоне нарастающей турбулентности в межгосударственных отношениях во всех сферах жизни общества и государства мы опять наблюдаем попытку уйти от вариативности образования с целью объединения российского образовательного пространства, пересмотреть номенклатуру изучаемых в школе иностранных языков и проч. В то же время в языковом образовании «...в российской школе наблюдается тенденция к координации целей и содержания обучения по всем изучаемым школьниками языкам (родному/родным, государственному, иностранному/иностранному), согласование научного понятийного аппарата и номенклатуры решаемых методических задач» [5, с. 134].

Еще только предстоит осмыслить эти глобальные перемены в российском школьном образовании применительно к нашему предмету. И в этом деле модель научного анализа развития методики обучения иностранным языкам, разработанная академиком А. А. Миролюбовым, может послужить достоверным инструментом изучения и описания данного процесса и даже составления прогноза на будущее.

КРАТКАЯ БИОГРАФИЧЕСКАЯ СПРАВКА МИРОЛЮБОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ

(3 октября 1923 г. — 18 февраля 2007 г.)

Выпускник исторического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова (1950 г.), кандидат педагогических наук (1955 г.), доктор педагогических наук (1973 г.), профессор (1974 г.), академик АПН СССР (1985 г.), академик РАО (1993 г.).

Профессиональная деятельность

- старший преподаватель иностранного языка в Куйбышевском суворовском военном училище; учитель немецкого языка в школе;
- научный сотрудник, а затем заведующий сектором обучения иностранным языкам НИИ содержания и методов обучения АПН СССР; заместитель главного редактора журнала «Иностранные языки в школе»; ректор Всесоюзного института переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических и руководящих кадров народного образования АПН СССР;
- заведующий лабораторией обучения иностранным языкам Института содержания и методов обучения РАО (1991–2000 гг.); председатель докторского диссертационного совета ИСМО РАО по гуманитарным предметам; член экспертного совета ВАК; главный научный сотрудник Центра филологического образования ИСМО РАО (2000–2007 гг.).

Вклад в науку и образование

Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО А. А. Миролубов является одним из создателей наиболее эффективного в условиях отечественного образования методического подхода к обучению иностранным языкам — сознательно-сопоставительного, а также исследователем проблемы определения целей и содержания обучения иностранным языкам в средней школе на разных этапах обучения в разные исторические периоды, разработчиком теории учебника иностранного языка, автором монографии, посвященной историческому анализу отечественной методики обучения иностранным языкам.

Под научным руководством А. А. Миролубова подготовлено 79 докторов и кандидатов наук.

Государственные награды

За участие в Великой Отечественной войне был награжден Орденом Отечественной войны II степени, Орденом «Знак Почета», медалью «За оборону Москвы» и другими. Удостоен золотой медали РАО «За достижения в науке», золотой медали ВДНХ и другими.

Главные труды

«Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе», редактор и соавтор (1982 г.); «Вопросы контроля обученности учащихся иностранным языкам», редактор и соавтор (1998 г.); «История отечественной методики обучения иностранным языкам» (2002 г.); «Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность», редактор и соавтор (2010 г.) [1, с. 74].



Литература

1. История института в лицах. Посвящается 95-летию Института содержания и методов обучения Российской академии образования / Под ред. Ивановой С. В. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 151 с.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 463 с.
3. **Миролубов А. А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, Инфра-М, 2002. – 447 с.
4. Очерки истории становления и развития методик общего среднего образования. Том 1. Часть 1. Гуманитарное образование до середины XX века / Под ред. Рыжакова М. В. – СПб.: Нестор-История, 2014. – 126 с.
5. Содержание языкового образования в полиэтническом российском социуме / ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения РАО / Под ред. Александровой О. М. – М.: Экон-Информ, 2014. – 145 с.



Сведения об авторе

Биболетова Мерем Забатовна, канд. пед. наук, доцент, автор серии УМК «Английский с удовольствием» ("Enjoy English") для 2–11 классов, с 1973 по 2023 гг. научный сотрудник / старший научный сотрудник / заведующий лабораторией дидактики иностранных языков в Институте стратегии развития образования РАО (ранее – НИИ Содержания и методов обучения АПН СССР / Институт содержания и методов обучения РАО).

E-mail: biboletova@rambler.ru

НАУЧНОЕ И ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Р. К. МИНЬЯР-БЕЛОРУЧЕВА: ВКЛАД В МЕТОДИКУ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ТЕОРИЮ ПЕРЕВОДА



Аннотация

В статье анализируется научное и творческое наследие известного отечественного специалиста в области перевода и методики обучения иностранным языкам, доктора педагогических наук, профессора Р. К. Миньяр-Белоручева. Автор анализирует творческий и научный путь известного ученого, показывая преемственность созданной им научной мысли в российской современной методической школе. Особое внимание в статье уделено влиянию личности наставника и педагога на становление ученых, способных выстраивать новый образовательный процесс в новом учебном, социальном, технологическом контекстах на основе прочного научного фундамента, созданного советскими специалистами в середине прошлого века.



Abstract

THE SCIENTIFIC AND CREATIVE LEGACY OF R. K. MINYAR-BELORUCHEV: HIS CONTRIBUTION INTO METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND TRANSLATION THEORY

The article analyzes the scientific and creative heritage of the famous Russian specialist in the field of translation and methods of teaching foreign languages, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor R. K. Minyar-Beloruchev. The author analyzes the creative and scientific path of the famous scientist, showing the continuity of the scientific thought created by him in the Russian modern methodological school. The article shows the influence of the mentor and teacher's personality on the formation of scientists who are able to build a new educational process in a new educational, social, and technological context based on a solid scientific foundation created by Soviet specialists in the middle of the last century.



Ключевые слова

**лингводидактика, научное методическое наследие,
методика обучения иностранным языкам, теория
и практика перевода, Р. К. Миньяр-Белоручев**



Keywords

**linguodidactics, scientific methodological heritage, methods
of teaching foreign languages, theory and practice of
translation, R. K. Minyar-Beloruchev**

Из-за твоего ранения карьеру в авиации будет трудно сделать...

Но ты, кажется, знаешь иностранные языки? Подумай об этом...

Генерал П. П. Кваде — Р. К. Миньяр-Белоручеву¹

¹ Совет генерала П. П. Кваде, данный Р. К. Миньяр-Белоручеву после Великой Отечественной войны [7, с. 6].

Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев (1922 г., Тбилиси — 2000 г., Москва) — один из основоположников отечественной теории перевода, а также теории



Рис. 1
Р. К. Миньяр-Белоручев

и методики преподавания иностранных языков, доктор педагогических наук, профессор, выпускник Военной школы летчиков морской и сухопутной авиации, участник Великой Отечественной войны, летчик-штурмовик морской авиации Черноморского флота, на счету которого 106 боевых вылетов. Награжден четырьмя орденами, среди которых Орден Боевого Красного Знамени и Орден Великой Отечественной войны I степени, а также семнадцатью медалями, в том числе медалью «За оборону Кавказа». В одном из боев был ранен.

В мирное время Рюрик Константинович проявил себя так же ярко, как во время боевой службы. В 1949 году он окончил Военный институт иностранных языков Красной Армии (ВИИЯ). Его научные интересы были связаны с переводческой деятельностью, а также с разработкой методики развивающего обучения средствами иностранного языка. В разные годы Рюрик Константинович заведовал кафедрами в ВИИЯ, МГИМО, преподавал в ВИИЯ, МГИМО, МГЛУ, МПГУ.

Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев является одним из целой плеяды ведущих российских специалистов в области отечественного иноязычного образования, основавших такую научную базу, на основе которой педагогические технологии обучения иностранным языкам успешно работают и в цифровую эпоху, и сегодня — в период стремительного развития искусственного интеллекта.

Рис. 2
Члены экзаменационной комиссии слева направо: Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев, Галина Владимировна Рогова, Алексей Алексеевич Леонтьев, Татьяна Евгеньевна Сахарова

На представленной фотографии Рюрик Константинович запечатлен после экзамена по специальности в аспирантуру в составе экзаменационной комиссии и в окружении своих коллег: Галины Владимировны Роговой² и Алексея Алексеевича Леонтьева³. Полагаю, что со мной согласятся многочисленные бывшие студенты и аспиранты той эпохи: перед нами настоящие профессионалы и люди с большой буквы. То, что сегодня отражено в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» как требование к организации процесса обучения, для наших наставников и педагогов было абсолютно естественным: на экзаменах, во время лекций и семинаров они всегда создавали добрую, благожелательную атмосферу. Не было нужды прописывать это требование в административных документах — непринужденная обстановка была



для них совершенно естественна, а искрометный юмор, который они излучали и наличие которого невозможно прописать ни в каких «компетенциях», быстро разряжал напряжение и позволял соискателям обрести уверенность в себе, проявить свои лучшие качества и знания и получить отличную оценку. Несомненно, эти ученые, оставившие нам неоценимое научное наследие, явились создателями таких научных основ, которые и сегодня позволяют нам, их ученикам, оставаться в авангарде мировой науки об обучении иностранным языкам.

² Г. В. Рогова (21.01.1918 — 02.04.2008) — кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков МГПИ им. В. И. Ленина — МПГУ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, труженик тыла, ветеран Великой Отечественной войны.

³ А. А. Леонтьев (14.01.1936 — 12.08.2004) — выдающийся советский и российский лингвист, психолог, доктор психологических наук, доктор филологических наук, академик РАО.

Р. К. Миньяр-Белоручев был одним из наиболее ярких представителей той эпохи. Его деятельность в качестве переводчика-синхрониста способствовала встречам с известными людьми: он переводил речь Н. С. Хрущева, А. Н. Косыгина, Л. И. Брежнева, Шарля де Голля, Фиделя Кастро, Хо Ши Мина. Богатый опыт переводческой деятельности, а также работы в качестве преподавателя позволили Юрию Константиновичу защитить докторскую диссертацию по теме «Методика обучения последовательному переводу» и выпустить впоследствии на ее основе бестселлер «Последовательный перевод. Теория и методы обучения» [12], который переиздавался большое количество раз, а его книга «Записи в последовательном переводе» [8] до сих пор является настольной практически у всех специалистов в данной области, независимо от языков, поскольку все примеры и подробные описания даны на русском.

Где бы ни работал Юрий Константинович, везде он пользовался огромным уважением и непререкаемым авторитетом. Помню мое посещение Военного института иностранных языков с целью забрать отзыв оппонента перед защитой. На проходной, стоило мне произнести фамилию моего научного руководителя — профессора Миньяр-Белоручева, как я тут же ощутила особое ко мне отношение: меня пропустили на территорию военного университета, проводили, выдали все необходимые бумаги и попросили передать огромный привет Юрию Константиновичу. Безмерное уважение к моему научному руководителю распространилось и на меня, что было несколько незаслуженно (моя кандидатская диссертация пока еще не была защищена), но приятно.

Юрик Константинович пришел в мир лингводидактики осознанно, уже состоявшимся человеком, героически проявившим себя на полях воздушных сражений Великой Отечественной войны и политических баталий послевоенного периода. В 1978 году Юрий Константинович был демобилизован в звании полковника и начал свою деятельность в Московском педагогическом государственном университете (в то время имени В. И. Ленина) на кафедре методики преподавания иностранных языков. На педагогическом поприще он стал одним из основателей отечественной научной методической школы. В его учебнике «Методика обучения французскому языку» [9] представлены основные методические принципы обучения иностранным языкам, такие лингводидактические константы, которые не теряют свою состоятельность вот уже несколько десятилетий в разных технологических контекстах — от аналоговой эпохи до появления цифрового учебного пространства и стремительного проникновения в систему языкового образования искусственного интеллекта. Именно поэтому учебник «Методика обучения французскому языку» не теряет своей актуальности и до сих пор используется в курсе чтения лекций для будущих учителей французского и иных иностранных языков в отечественных педагогических учебных заведениях. Меня лично на протяжении всей моей профессиональной деятельности сопровождает «Методический словарь» [11] Юрика Константиновича. Основные термины методики обучения языкам даны здесь очень лаконично и крайне емко. Именно на них я опиралась при написании своей кандидатской, а впоследствии — и докторской диссертаций и продолжаю опираться при подготовке современных статей и монографий [5; 6]. «Методический словарь» был переработан учениками и последователями Юрика Константиновича Т. И. Жарковой и Г. В. Сороковых, и на его базе был создан обновленный «Тематический словарь методических терминов по иностранному языку» [2], о котором было подробно рассказано в журнале «Иностранные языки в школе» [1].

Ходить на лекции и семинары по методике обучения иностранным языкам к Юрию Константиновичу было сплошным удовольствием. Вот, например,

как вспоминает свои студенческие годы в МПГУ Е. В. Жирнова (Удачаина), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков отделения языковой подготовки Института общественных наук РАНХиГС: «Мне встретился человек, напомнивший светлый образ бесконечно доброго моего деда. На третьем курсе педагогического института нам читал методику преподавания французского языка гениальный ученый и великий педагог, профессор Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. <...> Приступая к чтению курса лекций, он объявлял студентам: "Моя любимая оценка – двойка!" Мы, конечно, пугались, но потом узнавали у старшекурсников, что человек он чрезвычайно добрый и крайне профессиональный, поэтому ниже четверки на экзамене не ставил» [3, с. 44].

Рюрик Константинович искренне считал, что к студентам нужно относиться по-доброму, и был уверен, что любой студент, который посещал его занятия, в состоянии ответить как минимум на хорошую оценку. Его бывшие студенты вспоминают о высоком профессиональном уровне лекций, на которых методика представлялась наукой точной и понятной. Нужно отметить, что по учебному плану чтение этой дисциплины предполагалось на русском языке, но Рюрик Константинович не отказывал себе в удовольствии и к восторгу слушателей читал лекции по методике обучения французскому языку на французском языке.

Под руководством Рюрика Константиновича были защищены 60 кандидатских и 4 докторские диссертации. Моя докторская диссертация была также задумана вместе с Рюриком Константиновичем, но реализовывать задуманное мне пришлось, к большому сожалению, без него.

При работе с аспирантами и докторантами Рюрик Константинович выступал не просто в роли руководителя – он был настоящим педагогом, тем, кого в методике сегодня принято называть *facilitateur d'apprentissage* – «наставник», «облегчающий путь к знанию» (фр.). Меня лично Рюрик Константинович научил структурировать свои мысли на бумаге. Аспирантам было бесполезно рассказывать ему о том, что они собирались сделать. В этом случае он говорил: «Я не вижу ваши мысли». Нужно было принести написанный текст, тогда он быстро, но внимательно изучал его и делал меткие замечания, вносил правки. Таким образом, как показала практика и большое количество состоявшихся кандидатов и докторов педагогических наук, у которых Рюрик Константинович был научным руководителем, работа над диссертацией проходила более эффективно. По прошествии многих лет не могу не отметить, что наши советские педагоги обладали теми профессиональными качествами, которые в современных условиях принято называть «профессиональными компетенциями»: умением сделать процесс обучения доступным и эффективным.

Профессионализм Рюрика Константиновича передался и его ученикам. Многие его студенты продолжили свой путь в науке об обучении иностранным языкам, защитив кандидатские и докторские диссертации. Так Е. В. Жирнова (Удачаина) вспоминает: «Рюрик Константинович на одной из своих лекций, каждая из которых была незаурядна, вдохновенно рассказывал о билингвизме, о том, что существуют искусственные билингвы, что мать, хорошо владеющая иностранным языком, может вполне обучать ребенка с ранних лет». Впоследствии Елена Валерьевна провела научное исследование и с успехом защитила под руководством Р. К. Миньяр-Белоручева кандидатскую диссертацию «Обучение иностранному языку в возрасте от рождения до 3-х лет как средство развития мышления» [4].

Многочисленные публикации (более 200 монографий, учебников, словарей, статей) Рюрика Константиновича не теряют своей актуальности и в наши дни, являясь настольными книгами специалистов, занимающихся вопросами перевода, а также теорией и методикой обучения иностранным языкам в России и за рубежом. Практически все переводчики в своей деятельности опираются на такие работы Р. К. Миньяр-Белоручева, как «Теория и методы перевода» [13], «Как стать переводчиком?» [10], «Последовательный перевод. Теория и методы обучения» [12], «Учебник военного перевода: Французский язык. Специальный курс» [14], в которых не только анализируются переводческие концепции, но сам перевод представлен как отдельная наука, рассматриваются особенности перевода, независимо от контактирующих языков. В книге «Война и мир в его жизни» [7] описана судьба автора, которая неразделима с основными эпохальными событиями и известными современниками. Книга читается на одном дыхании — Рюрик Константинович предстает перед нами как замечательный рассказчик.

Коллеги также сохранили самые теплые воспоминания о Рюрике Константиновиче, а его бывшие студенты, аспиранты и докторанты с гордостью говорят о том, что именно Р. К. Миньяр-Белоручев был их преподавателем и научным руководителем. Для нас всех он остается образцом интеллигентности, высокой культуры и истинно французской элегантности, человеком удивительным, очень достойным и невероятно скромным.

В заключение мне хотелось бы привести слова из интервью Татьяны Михайловны Фоменко, профессора кафедры методики преподавания иностранных языков МПГУ: «Рюрика Константиновича многое объединяло с А. де Сент-Экзюпери: они летали под одними и теми же звездами, оба носят звучные аристократические имена, но самое главное — они оба были работниками планеты людей и так много сделали для того, чтобы люди этой планеты понимали друг друга» [15].



Литература

1. **Жаркова Т. И., Сороковых Г. В.** Методическое наследие Р. К. Миньяр-Белоручева в новаторских подходах его последователей // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 4. – С. 18–23.
2. **Жаркова Т. И.** Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 320 с.
3. **Жирнова Е. В.** Золотые ворота знаний. Учебное пособие для студентов факультета иностранных языков. – М.: МОСА, 2012. – 44 с.
4. **Жирнова Е. В.** Обучение иностранному языку в возрасте от рождения до 3-х лет как средство развития мышления диссертация: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: Пед. гос. ун-т, 1999. – 14 с.
5. **Кацук С. М.** Теория и практика интеграции цифрового учебного пространства в систему отечественного иноязычного образования с учетом новой версии «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» – 2018/2020. – М.: КДУ, 2024. – 109 с.
6. **Кацук С. М.** Стратегия интеграции мультимедиа технологий в систему языкового образования (на примере обучения французскому языку): дисс. ... док. пед. наук: 13.00.02. – М.: 2014. – URL: <https://drive.google.com/file/d/0B4H-8rTp9PUdNmc1REFpREFZMVU/edit?pref=2&pli=1> (дата обращения: 12.07.2024).
7. **Миньяр-Белоручев Р. К.** Война и мир в его жизни. – М.: Стелла, 1999. – 110 с.
8. **Миньяр-Белоручев Р. К.** Записи в последовательном переводе: Учеб. пособие для вузов и фак. иностр. яз. – М.: Стелла, 1997. – 173 с.
9. **Миньяр-Белоручев Р. К.** Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.

10. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? – М.: Готика, 1999. – 176 с.
11. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. – М.: Стелла, 1996. – 142 с.
12. Миньяр-Белоручев Р.К. Последовательный перевод. Теория и методы обучения. – М.: Воениздат, 1969. – 288 с.
13. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. – М.: Московский лицей, 1996. – 207 с.
14. Миньяр-Белоручев Р.К., Остапенко В.П., Ширяев А.Ф. Учебник военного перевода: Французский язык. Специальный курс / Под ред. Р.К. Миньяр-Белоручева – М.: Воениздат, 1984. – 391 с.
15. Московский педагогический государственный университет: официальный сайт. – Москва: МПГУ/ Интервью Фоменко Т.М. в рамках проекта «150 ученых МПГУ: труды из коллекции Библиотеки вуза», 9 апреля 2023. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7UaTcEv0MUA> (дата обращения 12.07.2024).



**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

ЯКОВ МОИСЕЕВИЧ КОЛКЕР: ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ПЕРЕВОДЧИК, НАСТАВНИК



Аннотация

Статья посвящена лингвометодическому наследию Якова Моисеевича Колкера, выдающегося педагога, профессора кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Рязанского государственного университета. Авторы описывают многогранный опыт работы ученого и практика в области преподавания иностранных языков и художественного перевода, акцентируя внимание на взаимосвязи между языком и культурой. Авторами рассмотрены методические идеи Колкера, направленные против фрагментарного подхода в обучении, и подчеркнута важность целостного подхода, который он называл когнитивно-коммуникативным. Методы работы педагога включали активное использование планов-конспектов, которые и сегодня помогают организовать учебный процесс как преподавателям, так и студентам. В своей педагогической практике Колкер активно использовал элементы эмоциональной выразительности в речи студентов, что способствовало более глубокому усвоению изучаемого материала. Ученый оставил значительное наследие в виде научных трудов, методических разработок и выпускников, которые продолжают его дело. Его работа вдохновила многих студентов и коллег, а его подходы к обучению остаются актуальными и востребованными в современном образовательном процессе.



Abstract

YAKOV MOISEEVICH KOLKER: TEACHER, TRANSLATOR, MENTOR

The article is devoted to the linguistic and methodological legacy of Yakov Moiseevich Kolker, an outstanding teacher, professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication of Ryazan State University. The authors describe the multifaceted experience of the scientist and his contribution to the practice of teaching foreign languages and literary translation, focusing on the relationship between language and culture. The authors consider Kolker's methodological ideas against the fragmentary approach in teaching, and emphasize the importance of a holistic approach, which he called cognitive-communicative. In his pedagogical practice, Kolker actively used elements of emotional expressiveness in the speech of students, which contributed to a deeper assimilation of the studied material. The scientist left a significant legacy in the form of scientific works, methodological developments and his graduates who continue his work. His work has inspired many students and colleagues, and his approaches to teaching remain relevant and are in demand in the modern educational process.



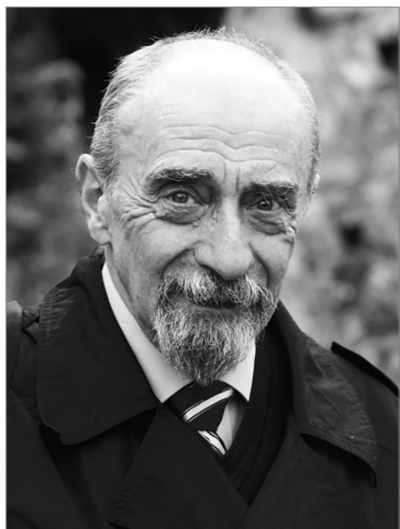
Ключевые слова

Рязанская методическая школа, методическая концепция, Колкер, когнитивно-коммуникативная методика, целостность и фрагментарность в обучении, план-конспект, эмотивность речи



Keywords

Ryazan methodological school, methodological concept, Kolker, cognitive-communicative methodology, integrity and fragmentarity in teaching, plan-synopsis, emotive speech



Я. М. Колкер

Яков Моисеевич Колкер (23.10.1938 г. — 30.09.2023 г.), кандидат педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, гордился тем, что всю свою долгую творческую жизнь отдал вузу, куда в 1965 году, в 26 лет, по окончании высших педагогических курсов в МГПИИЯ им. Мориса Тореза, пришел работать на факультет иностранных языков.

Девять защитившихся аспирантов, целый ряд монографий, учебных пособий, статей по методике преподавания иностранных языков и по художественному переводу, сборники переводов поэзии, школа преподавания иностранных языков, школа поэтического перевода (официально не зарегистрированные, но реально существующие и признанные научным сообществом), разработка системы обучения иностранцев русскому языку с опорой на английский как язык-посредник, методика многофункциональности использования родного языка на занятии по иностранному — это и многое другое

оставил нам Яков Моисеевич, а заодно — и наказ ученикам продолжить то, что он не успел завершить.

Все мы духовно вскормлены нашими Учителями и без них бы не состоялись. Повезло в свое время и молодому Якову Колкеру: ему довелось слушать лекции многих выдающихся ученых, но главными в его жизни были два мудрых и терпеливых наставника — Зоя Михайловна Цветкова, учившая его мастерству преподавания, и Вильгельм Вениаминович Левик, под руководством которого он постигал принципы и технику перевода поэзии. И каждый из наставников считал, что именно на его стезе Колкер найдет свое настоящее призвание. И оказалось, что оба были правы. По приезду в Рязань методика на годы безоговорочно победила, и перевод был практически заброшен из-за нехватки времени. Но так случилось, что сам процесс преподавания востребовал практики в художественном переводе, начиная с сонетов Шекспира, строки которого так удачно отражают не только смятение чувств великого Барда, но и диалектическое единство двух сторон творческого таланта Я. М. Колкера: «Как знать, зачем намечено Творцом, чтоб две любви мной овладели прочно...» (Сонет 144).

Над языком Яков Колкер привык работать ежедневно, со студенческих лет до конца жизни. И напоминал нам о высказывании известного польского пианиста Игнатия Падеревского: «Если я не прикоснусь к роялю один день, это будет заметно только мне, если два дня — почувствуют коллеги, а через три дня это заметит и публика в зале».

В Одесском университете, а затем и в Москве на высших педагогических курсах преподавали в основном американский вариант английского. Иногда слушатели курсов подрабатывали переводчиками на конференциях и выставках. Один бизнесмен из США долго уговаривал Якова Колкера перейти к нему на работу, удивляясь беглости его русского (sic!) языка: «*Where did you pick up that fluent Russian of yours?*» Несостоявшийся работодатель так и не смог поверить, что перед ним не американец, а советский гражданин.

Зато потом, став преподавателем английского языка в Рязанском пединституте, Я. М. Колкер «ломал себя», приучаясь говорить на британском английском,

ведь надо было ставить фонетику первокурсникам! И настаивал, что фонетикой надо заниматься с первого по последний курсы, хотя фонетическая разминка на старших курсах должна иметь дополнительную задачу, будь то художественная декламация или перестановка слов, фраз, предложений по определенному смысловому признаку (размер, расстояние, хронология, логика повествования, постепенность возвышения стилистического регистра, усиление экспрессивности и т.п.).

В своей методической концепции, развивавшейся на протяжении десятилетий, Яков Моисеевич был твердым сторонником когнитивно-коммуникативной методики, которую он дополнительно именовал глобально-ориентированной. Последний термин не имеет ни малейшего отношения к глобализации с позиций политики, финансов и проч. Слово «глобальный» для него означало «целостный», то есть помогающий познать язык (культуру, окружающий мир) в единстве его частей как систему взаимосвязей. Отсюда опора на **аналогию**, с помощью которых можно суммировать суть научного понятия в лаконичном и емком образе: «Сема так же соотносится со значением слова, как атом с молекулой». Как правило, значение слова, особенно в тексте, состоит из нескольких сем, как и молекула — из атомов. С другой стороны, одна и та же сема, как и атом, может входить в структуру самых различных слов. Отсюда же проникновение в этимологию слов родного и иностранного языка, **открытие удивительного в хорошо знакомом**. Слово рассматривается не только как лексико-семантический вариант, но и как носитель концепта. И тогда неудивительно, что слова «обстоятельство» и *circumstance* не только эквивалентны по значению, но и родственны концептуально: оба восходят к корням «стоять» и «вокруг». А глупейшая ошибка — перевод фразы «обстановка становилась опасной» как *«the furniture was getting dangerous»*, — хоть и курьезна, но не так уж нелепа, ибо «обстановка» как мебель и как ситуация исходят из того же концепта: «то, что нас окружает». Или в пределах родного языка неожиданно открываешь, что лексемы «превратности (судьбы)» и «отвратительный» родственны, так как обе восходят к концепту «поворот» — ведь от отвратительного хочется отвернуться!

Целостность противостоит фрагментарности. Именно поэтому Я. М. Колкер всегда был против «аспектной» учебной нагрузки, при которой один преподаватель во всех параллельных группах обучает лексике и устной речи, другой ведет аспект «практическая грамматика», третий преподает практическую фонетику или домашнее чтение и т.д., причем подчас преподаватель имеет довольно смутное представление о том, что происходит в этой же группе на занятиях по другим аспектам. Яков Моисеевич сразу безоговорочно настаивал, что и он, и его коллеги по параллели берут группу целиком, принимая на себя полную ответственность за качество обучения. И он всегда вел группы с первого курса по последний. Если по нагрузке требовалось группы делить, то только с единомышленниками.

Считая аспектизацию губительной на первом курсе, Яков Моисеевич допускал, что далее она не только возможна, но и неизбежна, однако трактовал ее диалектически — как **«комплексную аспектизацию», или «аспектную комплексность»**. Целевым аспектом практического занятия, если говорить о формировании языковых навыков, может быть грамматика, лексика, интонация (все то, что обладает семантикой), но целевой аспект — лишь «ось» занятия, обеспечивающая не только использование целевых навыков в коммуникативных заданиях, но и обогащение фоновых знаний, развитие логики, языковой догадки, воображения и проч. Так, например, освоение иностранными студентами

русских конструкций «*был, была, были, было + сущ. в имен. пад.*» в контрасте с «*не было + сущ. в род. пад.*» превращается из цели задания в средство ее достижения, если требует культурных знаний для ответа на вопросы: «*Мог ли Ду Фу писать на бумаге?*» («*Да, бумага тогда была*»), «*Мог ли Шекспир писать ручкой?*» («*Нет, ручек тогда не было*»), «*Существуют ли фотографии Толстого? А фотографии Пушкина?*» и т. п.

Любой метод обучения есть реализация совокупности принципов. Существует даже теория *Teaching by Principles*. И все же Яков Моисеевич считал, что **любая истина, возведенная в абсолют, может превратиться в заблуждение**. Так, в 1960-е годы принцип коммуникативности воспринимался как чуть ли не антагонист принципа сознательности, поскольку последний стал ассоциироваться исключительно с «разговорами о языке вместо разговоров на языке», хотя на самом деле они абсолютно совместимы. Да и, кроме того, так называемые «разговоры о языке», если они не сводятся к формальным грамматическим правилам, могут быть увлекательной познавательной деятельностью, которая тоже коммуникативна, когда исследуешь, как минимальная замена слова или его места в предложении меняет смысл высказывания, или когда прослеживаешь родство лексических единиц, о котором никогда не подозревал.

Другой пример псевдоистины вследствие ее абсолютизации — это соотношение **подготовленной и неподготовленной речи**. Многие считают, что у начинающего изучать язык речь может быть только подготовленной, а у выпускника языкового вуза преобладает импровизированная речь. Дело в том, что есть неперенные критерии эффективности речевого высказывания: уместность, достаточность, логичность, языковая правильность. И есть критерии, важные в одной коммуникативной ситуации и необязательные или даже мешающие в другой: экономность (сжатость, емкость), экспрессивность, точность. Обучать неподготовленной, импровизированной речи надо с первого по последний курс, но, во-первых, на относительно коротких высказываниях и, во-вторых, только в рамках соблюдения базисных критериев — правильности, уместности, достаточности, — обеспечивающих успешность бытового неофициального общения. Но часто многое зависит от того, **что и как** мы скажем. И хотя предстоящую речь мы можем не записывать, мы обдумываем план, основные аргументы, способы эмоционального воздействия на реципиента, способы высказать максимум информации за минимум времени, ищем наиболее точные формулировки. Таким образом, надо учить продумывать свое высказывание, что не исключает определенной доли импровизации.

Даже известная цитата из басни И. А. Крылова «А вы, друзья, как ни садитесь...» — тоже истина, которую опасно принимать за абсолютную. Многое зависит от **рассадки обучающихся в аудитории**. Они не должны смотреть в спину друг другу: так общаться нельзя! Идеальная рассадка — полукруг, «подкова», в центре которой — стол преподавателя. Она обеспечивает естественное общение, развивает умение слушать друг друга, обращать свою речь к слушателям, воспринимать преподавателя как одного из собеседников в ходе естественной коммуникации. Немаловажно даже то, сидит преподаватель или стоит. Я. М. Колкер считал необходимым сидеть, если нужно помочь студентам вникнуть в смысл текста, оценить адекватность перевода, увидеть аллюзию и ее роль в тексте и т. п., то есть когда для вдумчивой совместной работы нужно «погасить скорость». Но во время тренировки, когда важно обеспечить беглость лексико-грамматических и произносительных навыков, он никогда не позволял себе садиться и рекомендовал молодым коллегам «не приклеиваться к стулу» на занятии, ибо темп при этом падает. Сколько

сил ушло у Якова Моисеевича на то, чтобы отвоевать право сдвигать столы, что якобы вредило мебели! Зато в его группах никто не говорил невнятно. И дело даже не в громкости, а в отчетливости дикции. Для этого давались специальные упражнения, например, скороговорки (а позже — цитаты персонажей из обсуждаемых пьес), причем одну и ту же скороговорку надо было произнести с различным настроением (возмущенно, насмешливо, сочувственно, лишь бы это укладывалось в логику контекста), чтобы другие догадались, какая эмоция была заложена в высказывание.

Вообще **эмотивности речи** студентов Я. М. Колкер придавал большое значение. Ни один навык не может быть усвоен, если речь обучающегося звучит «деревяннно», что нередко бывает при работе над синтаксическими структурами. Тогда предложение как единица языка не может стать высказыванием как единицей речи! И напротив: даже, казалось бы, формальное задание в грамматической трансформации становится живым высказыванием, если оно предполагает выбор эмоционального отношения к предмету речи. В качестве примера приведем тренировку иностранных студентов в употреблении совершенного вида глаголов в прошедшем времени:

В последний раз человек повел себя не так, как всегда. Закончите высказывание, выражая вашу радость или разочарование и огорчение.

Всегда навещал нас, а на прошлой неделе не навестил.

Всегда улыбалась мне, а сегодня прошла мимо и не _____.

Никогда не провожал меня домой, а вчера _____.

Никогда не обижался на меня, а на этот раз вдруг _____ и т.д.

Важное достояние методической школы Я. М. Колкера — опора на так называемые **планы-конспекты** занятий (*lesson plans*). В его трактовке этого термина план-конспект предназначен не только для преподавателя, но прежде всего — для студентов, причем каждый должен иметь свой экземпляр. Когда-то планы-конспекты распечатывались нами на группу, а затем появились смартфоны, сделавшие распечатку необязательной. Кстати, смартфон — не только благо, ведь с бумажным конспектом легче «общаться»: подчеркивать, комментировать, добавлять.... План-конспект предстает перед обучающимися как формулировка коммуникативной цели занятия и последовательность заданий, ведущая к достижению цели: инструкция, учебный материал, а при необходимости — также образец выполнения, совет-напоминание, чем руководствоваться, и даже пояснение, для чего дается новый тип задания. Напоминания (*attention pointers*) нужны для предотвращения ошибок по принципу *«prevention is better than cure»*. Вообще Я. М. Колкер был против постоянных контрольных. Тестирование и другие формы контроля полезны, но доминировать должен **«обучающий контроль»**, когда студент понимает, что ему помогают определить свой уровень, осознать тип ошибки и способы ее коррекции без боязни немедленной двойки.

План-конспект позволяет увидеть весь ход учебного процесса на занятии. Он **статичен**, как зафиксированная последовательность заданий, позволяющая обучающемуся проследить приближение к цели, а преподавателю — проверить соблюдение преемственности и доступности заданий. Но план-конспект и **динамичен**: он служит основой, но преподаватель имеет право изменить приемы объяснения и тренировки и даже изменить цель, если она оказалась для студентов слишком примитивной или, напротив, непосильной. Это путеводитель для преподавателя и студента, но из блага он может стать злом, если

рабски подчиняться ему.

А можно ли следовать плану занятия, совсем его не придерживаясь? Оказывается, можно! На упреки коллеги, «подхватывающей» следующую учебную пару, что Яков Моисеевич шел не по плану, он отвечал: «Я учил тому, что было запланировано, но не следовал плану-конспекту буквально, так как не хотел получать от студентов выученное заранее — я учил их думать!»

Планы-конспекты пришли только с возможностью печатать копии для каждого студента — сначала на пишущей машинке, а с начала 1990-х — на компьютере. Какое это было счастье! Все копии одинаково четкие! Это уникальная возможность **сотрудничества преподавателя и студентов**, возможность развития элементов педагогической компетенции с первого курса. Чему мы сегодня будем учиться? Можно ли задания 1 и 2 поменять местами? Они одинаковы по трудности или одно помогает выполнить другое? Нет ли в плане-конспекте заданий, «повисающих в воздухе», то есть связаны ли они друг с другом? Все ли задания намгодились, чтобы прийти к финальному результату занятия? Студенты получают возможность **поучаствовать** если не в самом планировании, то **в организации занятия**. Нельзя ли объединить эти два задания и сразу выполнить оба? Или, напротив, нельзя ли это задание выполнить в два этапа? Можно ли вместо обсуждения проблемы в парах сделать это всем вместе, ведь интересно выслушать друг друга? План-конспект дисциплинирует и студента, и преподавателя. Если обучающиеся понимают, что каждое занятие — последовательная цепочка заданий, постепенно усложняющихся и ведущих к намеченной цели, преподаватель не сможет прийти на занятие неподготовленным. Планы-конспекты сохраняются у студентов, и по окончании вуза у них остается своеобразный «учебник», созданный именно для них. Это особенно ценно в группах будущих учителей.

Яков Моисеевич не признавал понятие «открытое занятие». Он считал, что «закрытых» занятий не должно быть, и соблюдал принцип «открытой кухни», то есть коллеги могли попросить разрешения присутствовать у него на занятии прямо перед звонком. Принцип «открытой кухни» распространялся не только на планирование занятия и на технику его проведения, но и на опыт художественного перевода. Как практикующий переводчик, преподаватель должен быть на равных со своими студентами, то есть выносить на их суд собственные переводы, причем иногда не только конечный, но и промежуточный результат (черновики, отвергнутые варианты).

В конце 1980-х годов по настоятельной просьбе студентов был переведен 116-й сонет Шекспира. А вскоре на кафедре появился первый компьютер — еще неуклюжий, без мыши, не умеющий даже автоматически начинать новую строку. Но нужен был принтер. И наш инженер-лаборант обещал Якову Моисеевичу найти издателя его переводов шекспировских сонетов, если их будет хотя бы 30–40. В первом издании их было 37. На скромный гонорар были приобретены два кафедральных принтера...

Пробудила ли в Я. М. Колкере отложенную потребность в переводе эта практическая необходимость («*Necessity is the mother of invention*») или просто он осознал это как свой нравственный долг, но с начала 1990-х годов Яков Моисеевич стал активно заниматься поэтическим переводом: полное собрание сонетов Шекспира, религиозная поэзия Джона Донна, поэзия Э. По, Дж. Китса, Р. Киплинга, стихи китайских поэтов эпохи Тан... Китайскую поэзию он переводил с подстрочника, но сначала многократно вслушивался

в музыку стиха в оригинале. Немало сонетов Шекспира Яков Моисеевич перевел за полгода пребывания в университете г. Нагоя в качестве приглашенного ученого — *visiting scholar*. Он присылал переводы на латинице, а в Рязани их перепечатывали по-русски и отправляли назад как вложение. Эта группа сонетов именовалась на нашем кафедральном жаргоне «*Made in Japan*».

Многое сделал Яков Моисеевич и для ознакомления зарубежных читателей с российскими поэтами — от Баратынского и Лермонтова до Есенина и Мандельштама. Свою мечту — издать книгу переводов тех, кто наследовал Серебряному веку, — он не успел осуществить, но в его переводе зазвучали избранные стихи Николая Заболоцкого, Арсения Тарковского, Константина Симонова.

Для достижения воспитательного эффекта необходимо естественное, спонтанное, не навязанное извне воздействие на эмоциональную сферу восприятия мира. Яков Моисеевич стремился на каждом занятии интегрировать решение практических задач с развитием интеллекта и духовности студентов.

Сила слова! Ведь миссия переводчиков и преподавателей иностранных языков — сделать духовное и эстетическое наследие русской поэзии общечеловеческим достоянием. Яков Моисеевич считал, что переводчики в неоплатном долгу перед русской поэзией. Поэзия использовалась им на занятиях как сгусток смысла, как возможность выразить многое в малом. Поэзия учит компрессии, умению увидеть общее в различном. Поэтический отрывок — это эмотивный катализатор для понимания соположенного с ним прозаического текста, будь то рассказ или научно-популярная статья. Так, при обсуждении загадок Вселенной Яков Моисеевич вставлял в план-конспект стихотворение А. Тарковского «Посредине мира»:

*Я человек, я посредине мира,
За мною мириады инфузорий,
Передо мною мириады звезд.
Я между ними лег во весь свой рост —
Два берега связующее море,
Два космоса соединивший мост...*

Задание по подстрочному переводу стихотворения на английский язык помогало глубже осмыслить сказанное в основном (научно-популярном) тексте за счет сжатости поэтической строфы. И одновременно возникали сугубо переводческие проблемы. Очевидный перевод не всегда правилен. Легче всего перевести «Я человек» как «*I am a man*», но нельзя, ибо то, что в русском языке обобщает все человечество, в английском противопоставляет мужчин и женщин.

Использование поэтических отрывков как эмотивных катализаторов помогает понять, что в художественных произведениях следует искать не столько готовую «идею» (как в научном трактате или публичном выступлении), а переплетение тем, их гармонию или диссонанс. Каждый рассказ, как и каждое стихотворение, — о многом. Поэтому Я. М. Колкер рекомендовал предлагать студентам несколько эпиграфов и просить их либо выбрать самый удачный, либо показать, как они взаимодействуют, обогащая наше понимание авторского замысла. Или же можно предлагать особый тип множественного выбора, где правильными могут быть хоть все варианты, каждый по-своему.

Огромное внимание Я. М. Колкер уделял эстетическому развитию студентов, их начитанности. Приносимые студентам книги на английском языке мы, как голодные птенцы, «рвали из рук», обменивались — «*a book a week*»!

Яков Моисеевич выезжал со студентами в Москву — в театры и художественные музеи, где был для нас гидом, и не раз наши вопросы прерывала спонтанно возникшая толпа позади: «Девушка, не мешайте экскурсоводу!»

Пригодилось его косвенное знакомство с профессиями актера и режиссера. На протяжении ряда лет он руководил конкурсами самодеятельности на факультете, выстраивая спектакли, где каждый фрагмент (будь то танец, пение, декламация) становился неотъемлемой частью единого смыслового целого. Во многом ему помогала Галина Дмитриевна Виноградова, в чьих хореографических композициях каждый танец превращался в забавную или трогательную жизненную зарисовку или же буквально потрясал своим эмоциональным накалом. Эти конкурсы имели огромное воспитательное значение. Они сближали студентов: каждый чувствовал, что добиться успеха можно только вместе, а не поодиночке. Иногда студенты оставались на репетициях чуть ли не за полночь, и никто не жаловался на отсутствие «личного времени», потому что каждый ощущал совместное творчество именно как «личное» время!

Яков Моисеевич поездил по свету — и на конференции, и в длительные творческие командировки, — получая немало предложений о работе за рубежом. И неизменно отвечал: «Где родился, там и пригодился», — имея в виду Россию. А когда его приглашали на работу в другие российские вузы, он отвечал: «Меня в Рязани мои студенты ждут».

Человек удивительного бескорыстия, истинный интеллигент (понятие, которое он всегда сам определял как нравственное), Яков Моисеевич всегда был готов делиться своими мыслями, идеями — не только с аспирантами, но и с любым, кому был нужен совет. Его постоянная направленность на других, на самоотдачу во многом была унаследована от Зои Михайловны, человека удивительно щедро во всех смыслах. Оба воспринимали мир, как шекспировская Джульетта: «*The more I give to thee, the more I have*». Таким Якова Моисеевича будут помнить, пока живы все те, кому выпало счастье учиться у него и работать рядом с ним.

Основные труды Я. М. Колкера

1. Колкер Я. М. Практическая методика преподавания иностранных языков. (Рекомендована МО РФ в качестве учебного пособия для вузов) / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. — М.: «Академия», 2-е изд., стер., 2004. — 264 с.
2. Колкер Я. М. Обучение восприятию на слух английской речи. Практикум / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. — М.: «Академия», 2002. — 336 с.
3. Колкер Я. М. A Global Perspective as a Vehicle for Education. Коллективная монография / Я. М. Колкер, В. А. Крючков, А. П. Лиферов, Е. С. Устинова, И. М. Шеина. — М.: «Азбуковник», 2005. — 333 с.
4. Колкер Я. М. Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного: учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, И. М. Шеина; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. — Рязань, 2007. — 220 с.
5. Колкер Я. М. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. Учебное пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. — Рязань: «Артикль», 2009. — 348 с.
6. Колкер Я. М. Поэзия и проза художественного перевода. Монография. — М.: «Гуманитарий», 2014. — 497 с.
7. Избранные стихи российских поэтов (XIX–XX вв.). Перевод на английский Я. Колкера. — М.: Гуманитарий, 2014. — 191 с.
8. Ван Ц. Учебник китайского языка для русскоязычных взрослых. Начальный этап / Ван Ц., Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Хань Б., Линь Х., Ян Д. и др. — СПб.: «Алеф-Пресс», 2017. — 497 с.



Литература

9. Ван Ц. Русский как иностранный: преподавание с опорой на родной язык и язык-посредник. Коллективная монография / Ван Ц., Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Е. Л. Марьяновская. – СПб.: «Алеф-Пресс», 2019. – 381 с.
10. Колкер Я. М. Вильям Шекспир. Сонеты. Перевод (в обновленной редакции) и статья-предисловие. – М.: Издательство Столяровых, 2019. – 374 с.
11. Ван Ц. Китайская поэзия эпохи Тан: голос гармонии. Коллективная монография / Ван Ц., Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Е. Л. Марьяновская. – М.: Современные информационные системы, 2020. – 344 с.
12. Колкер Я. М. Ф. И. Тютчев. Избранное (Перевод на английский язык и послесловие). – М.: Изд-во Столяровых, 2021. – 113 с.
13. Колкер Я. М. Джон Донн. Избранное (Перевод на русский язык и послесловие). – М.: Изд-во Столяровых, 2022. – 165 с.
14. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 28 – 33.
15. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Речевые способности: как их формировать? // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 30 – 33.
16. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Роль родного языка в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 20–27.

Марьяновская Елена Леонидовна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики европейских и восточных языков института иностранных языков, директор научно-образовательного подразделения «Институт Конфуция» Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина.

E-mail: e.maryanovskaya@365.rsu.edu.ru

Устинова Елена Сергеевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры лингвистики европейских и восточных языков института иностранных языков Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина.

E-mail: e.ustinova@365.rsu.edu.ru



**Сведения
об авторах**

ЖУРНАЛ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ» И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ НАУЧНЫХ ИДЕЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ



Аннотация

В статье рассматривается роль журнала «Иностранные языки в школе» в развитии теоретических идей, направленных на совершенствование преподавания иностранного языка в средней школе в определенный исторический период (70–80-е годы XX в.). Большое значение имеет введение в научный оборот новых терминов и понятий. Такие понятия впервые появились на страницах журнала «Иностранные языки в школе», а позже вошли в терминологический аппарат методической науки и в вузовские учебники по методике преподавания иностранных языков.



Abstract

THE ROLE OF 'FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL' JOURNAL IN THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC IDEAS IN METHODOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article examines the role of the journal 'Foreign Languages at School' in the development of theoretical ideas aimed at improving a foreign language teaching in secondary school in a certain historical period (70–80s of the XX century). The introduction of new terms and concepts into scientific discourse is of great importance. Such concepts first appeared on the pages of the journal 'Foreign Languages at School', and later entered the terminological apparatus of methodological science and university textbooks on the methodology of teaching foreign languages.



Ключевые слова

**журнал, методика, методическая наука,
терминологический аппарат методической науки,
цели и задачи обучения иностранным языкам в школе,
полезный результат в обучении иностранному языку**



Keywords

**journal, methodology, methodological science,
terminological apparatus of methodological science, goals
and objectives of teaching foreign languages at school, useful
result in teaching a foreign language**

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы на основе материалов, опубликованных на страницах журнала «Иностранные языки в школе» за два десятилетия (70–80-е годы прошлого столетия), показать активную научную деятельность отечественных ученых в области методической науки, научно-исследовательскую деятельность преподавателей высших учебных заведений и практическую деятельность школьных учителей языка.

Научная деятельность в области методической науки того периода была связана с: а) разработкой терминологического аппарата; б) разработкой важных учебных инструментов в преподавании языка в школе – моделированием учебных ситуаций, разработкой системы обучающих упражнений; в) развитием идей по совершенствованию урока иностранного языка, где реализуются основные методические понятия и происходит формирование речевых навыков и умений. Речевые ситуации, моделируемые учителем-практиком на занятиях по языку, и упражнения превращаются в реальный инструмент его учебной деятельности по достижению целей обучения языку, заявленных в тот период.

В нашей стране всегда уделялось особое внимание подготовке и переподготовке преподавателей иностранных языков в классических и педагогических университетах [17]. В ближайшее время снова будет осуществляться переход на новую систему подготовки учительских кадров, в том числе и учителей иностранных языков. Сегодня в образовательном процессе используются учебники и учебные пособия известных авторов (И. Л. Бим, Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Е. Н. Соловова, С. Ф. Шатилов и др.). Следует сказать, что дело обстоит так не всегда. В 70–80-е годы прошлого века наблюдался «методический голод». Тогда студенты вузов изучали азы методической науки всего по нескольким учебникам: «Общая методика обучения иностранным языкам» [9], «Основы методики обучения иностранным языкам» [10], «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе» под ред. А. А. Миролюбова и А. Д. Климентенко [14]. Кроме перечисленных учебников, преподаватели методики, студенты-лингвисты, будущие учителя иностранных языков для овладения профессией широко использовали и материалы из профессионального журнала «Иностранные языки в школы» (далее – «ИЯШ»). На страницах журнала «ИЯШ» того периода можно было найти актуальные научные статьи по разным проблемам методической науки. Авторами статей всегда были известные ученые в области методики, преподаватели высшей школы и лучшие учителя нашей страны.

В рамках теоретических основ методической науки особый интерес и у школьных учителей, и у преподавателей дисциплины «Методика обучения иностранным языкам» тогда вызвала статья М. В. Ляховицкого «О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам» («ИЯШ», 1973. – № 1). Ученый впервые представил читателям важные понятия методической науки: «подход», «метод», «прием», «способ», «система обучения», «средство обучения языку». Он определил понятие «подход» как «стратегию обучения иностранному языку». Более чем через десять лет М. Н. Вятютнев скажет, что подход: 1) определяет стратегию обучения языку; 2) определяет выбор метода обучения, реализующий такую стратегию; 3) представляет определенную точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать [5].

Под методом М. В. Ляховицкий понимал «обобщенную модель реализации основных компонентов учебного процесса по иностранному языку, в основе которой лежит определенная доминирующая идея решения главной методической задачи». Позже в методической науке появились и другие определения понятия «метод»: в узком смысле он трактуется как «основной структурно-функциональный компонент деятельности учителя и учащихся по достижению определенных целей» (И. Л. Бим. К вопросу о методах обучения иностранным языкам // «ИЯШ», 1974. – № 2). Известно,

например, определение понятия метода и в трактовке Е. И. Пассова. Оно появилось спустя четыре года после публикации М. В. Ляховицкого и связано с разработкой теоретических основ коммуникативного метода обучения неродному языку. В 1975 году свою статью «О методах и приемах обучения иностранным языкам» напишет Г. В. Рогова («ИЯШ», 1975. — № 2), а в 1980 году Р. К. Миньяр-Белоручев напишет: «Метод есть теоретически обоснованная модель деятельности учителя и учащихся, направленная на реализацию целей обучения» («ИЯШ», 1980. — № 6). Позже метод стал трактоваться в методической науке в широком смысле слова, т.е. как определенное направление в ее развитии. Об этом можно прочитать в работе А. А. Миролюбова [7].

На теоретических и практических занятиях по методике студентам всегда объясняется и такое понятие, как «прием». Оно до сих пор дается студентам в трактовке М. В. Ляховицкого. Прием рассматривался ученым как «элементарный методический поступок, направленный на решение совершенно конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия» («ИЯШ», 1973. — № 1). Н. В. Фигурова развивает идею М. В. Ляховицкого о приемах обучения: она публикует статью «Опыт выявления структуры учебной деятельности в процессе овладения немецким языком в средней школе» («ИЯШ», 1978. — № 3). Автор предлагает пять групп приемов учения, связанных с: 1) ознакомлением с единицами материала и образцом действий с ними; 2) размышлением над особенностями учебного материала (анализ, синтез, выделение существенных взаимосвязей, самостоятельный поиск таких особенностей); 3) воспроизведением и запечатлением учебного материала, с его употреблением в устной речи в искусственно создаваемых учебных ситуациях; 4) применением, актуализацией личного языкового и жизненного опыта учащихся в относительно естественных ситуациях общения; 5) развитием у учащихся самоконтроля, самокоррекции и самооценки. Н. В. Фигурова приводит графики наличия и преемственности приемов учения по годам обучения иностранному языку в школе.

Позже появились и другие определения данного понятия. Преподаватели методики всегда стремились, чтобы студенты уяснили его суть. От понимания указанного понятия в методической науке зависит многое. Приемы как компоненты входят в структуру таких важных методических понятий, как «метод» и «технология». Прием находит свое воплощение и в таком понятии, как «упражнение».

Преподаватели методики стремятся показать студентам, какие приемы используются учителем-практиком при объяснении, тренировке, применении и контроле фонетических, грамматических и лексических навыков. В обучении видам речевой деятельности как формам иноязычного общения используется целый комплекс методических приемов. Будущий учитель иностранного языка должен не только мастерски владеть такими приемами, но и постоянно использовать их в своей практической деятельности на каждом уроке без исключения.

В статье М. В. Ляховицкого «О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам» находим определение и такой методической категории, как «система обучения». Систему обучения иностранному языку ученый рассматривал как «всеобщую модель учебного процесса, соответствующую определенной методической концепции, которой

обуславливаются отбор материала, цель, формы, содержание и средства обучения». Позже даст определение этому понятию и И. Л. Бим в своей статье «Понятие системы обучения иностранным языкам на разных уровнях рассмотрения» («ИЯШ», 1975. — № 2).

Методическая наука как отрасль теоретических знаний о преподавании иностранного языка и как практическая методика, представленная в школьных учебниках по иностранному языку и книгах для учителя, не может обойтись без такого понятия, как «средство обучения». Средства обучения представляют «различные орудия учебного процесса, с помощью которых более успешно и за рациональное время достигаются поставленные цели». Средства обучения обеспечивают достижение всех целей, поставленных на уроке иностранного языка.

В понятии «средство обучения иностранному языку» лежит идея разработки и создания учебно-методических комплексов по изучаемым языкам, идея применения в 1970–1980-х годах технических средств в обучении языку. Средства обучения, постоянно совершенствуясь, стали в современных условиях включаться в образовательный процесс по языку в новом виде — в виде образовательных электронных платформ, ИКТ-технологий, технологий искусственного интеллекта [3; 4; 6; 12; 13]. М. В. Ляховицкий сам много лет занимался проблемой внедрения технических средств обучения в учебный процесс по иностранным языкам: об этом свидетельствуют его публикации, статьи его аспирантов и последователей.

В статье М. В. Ляховицкого того времени найдем определение и понятию «методика обучения иностранным языкам». Читаем: «Методика обучения иностранным языкам — наука, исследующая цели и содержание, закономерности, средства, приемы, методы и системы обучения, а также изучающая процессы учения и воспитания на материале иностранного языка». М. В. Ляховицкий, определяя методику как науку, писал, что «данное определение не может считаться бесспорным и окончательным, но оно, по-видимому, несколько полнее и конкретнее отражает основные составляющие современной методики обучения иностранным языкам».

Первая лекция для студентов педагогических факультетов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык», на занятиях по таким дисциплинам, как: «Теория обучения иностранным языкам», «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)», «Методика обучения иностранным языкам в школе», — всегда начинается с определения методической науки. Преподаватели методики пользуются и определением, которое дал в свое время М. В. Ляховицкий.

Автор приведенной дефиниции хорошо понимал и предвидел появление новых определений. Он оказался прав: позже появились определения данной науки и в трактовке других исследователей, например, М. А. Ариян, А. Н. Шамова [1], И. Л. Бим [2], Е. И. Пассова [10], Г. В. Роговой и др. [11], С. Ф. Шатилова [19].

В 1982 году в издательстве «Высшая школа» выходит учебник «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» [8]. В главу 1 «Методика как теория обучения иностранным языкам» со страниц журнала «ИЯШ» в §1 «Теория обучения иностранным языкам и ее задачи» переходит определение методической науки в трактовке М. В. Ляховицкого [8, с. 7].

В §5 «Основные методические категории» данного учебника войдут и все основные методические категории, представленные им читателям на страницах журнала «ИЯШ» много лет назад.

Журнал «ИЯШ» в то время был очень востребован. Многие годы его читали преподаватели высших учебных заведений, обучавшие будущих учителей иностранных языков азам методической науки. В своих теоретических исследованиях они опирались на определения, приведенные М. В. Ляховицким. Журнал стал настольной книгой для большого количества учителей-практиков, которые до сегодняшнего дня руководствуются в своей работе такими понятиями, как «метод», «прием», «способ», «средство обучения» [8, с. 17–21].

В номерах журнала «ИЯШ» 1970–1980-х годов по теоретическим проблемам были опубликованы статьи, связанные и с принципами обучения иностранным языкам. У М. В. Ляховицкого они были названы закономерностями. Назовем здесь, прежде всего, статью Г. В. Роговой «О принципах обучения иностранным языкам» («ИЯШ», 1974. — № 6). Автор дает характеристику принципам обучения иностранным языкам в школе (дидактическим, методическим, частнометодическим). После данной статьи в методической науке появится новая группа — специальные принципы. В те далекие 1970-е годы студенты факультетов и институтов иностранных языков внимательно конспектировали статью Г. В. Роговой. Они делали доклады по ее содержанию, писали курсовые и дипломные работы [17]. Читатели журнала задумывались над разработкой новых методических принципов. В будущем действительно появились новые, более актуальные принципы, отражающие новые направления в развитии методической науки.

Вопрос о принципах обучения иностранным языкам постоянно обсуждался на страницах журнала «ИЯШ». Назовем только некоторых из авторов, писавших по указанной проблеме: Р. К. Миньяр-Белоручев («ИЯШ», 1982. — № 1; 2001 — № 6); Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова («ИЯШ», 2000. — № 4, № 5); А. В. Щепилова («ИЯШ», 2003. — № 2).

В теоретических основах методической науки важное место занимают такие понятия, как: «цели обучения иностранному языку», «содержание обучения иностранному языку». В 70-х годах XX века обозначенный вопрос тоже находил свое отражение на страницах журнала. В. С. Цетлин напечатала статью под названием «Педагогическое образование целей обучения иностранным языкам в школе» («ИЯШ», 1970. — № 5).

Бывшая то время главным редактором журнала «Иностранные языки в школе» доктор филологических наук, профессор О. И. Москальская в 1971 году опубликовала статью «Понятие “практическое овладение иностранным языком” в средней школе» («ИЯШ», 1971. — № 1). Ольга Ивановна Москальская определила уровень обученности детей иностранному языку по окончании 10-го класса. Она ввела в научный оборот такое понятие, как «профессиональное доучивание». Данная статья может быть весьма полезной и в наши дни для разработчиков заданий для ЕГЭ по иностранным языкам [15].

Г. В. Рогова немного позже написала статью под названием «Цели и задачи обучения иностранному языку в средней школе»

(«ИЯШ», 1974. — № 4). Под целью автор понимала «результат решения большой, всеобъемлющей задачи, которая заключается в том, чтобы привести учащегося от незнания иностранного языка к определенному владению им». В методической науке появляется понятие «овладение конкретным языковым материалом в конкретных условиях». Цели, по мнению Г. В. Роговой, достигаются через решение конкретных задач. Постановка задач на уроках иностранного языка должна осуществляться в коммуникативной форме. Каждая поставленная задача стимулирует учащихся к овладению языковым и речевым материалом на сознательной основе, быстрому его включению в процесс иноязычной коммуникации в освоенных видах речевой деятельности. В качестве цели обучения иностранному языку стала провозглашаться потом и «иноязычная культура». Е. И. Пассов и его аспиранты понимали под ней все то, что «способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах» («ИЯШ», 1987. — № 6). Потом автор отказался от этой идеи. В современных условиях цели обучения неродному языку стали трактоваться в виде разнообразных компетенций.

Цели и задачи определяют объем языкового и речевого материала, которым дети должны овладеть на уроках неродного языка, т.е. содержанием обучения. Г. В. Рогова в структуре иноязычного образования выделяет три компонента: а) лингвистический; б) психологический; в) методологический (Г. В. Рогова. Содержание обучения иностранному языку // «ИЯШ», 1974. — № 3). Последний компонент сформулирован недостаточно точно. Мы определяем такой компонент как «дидактико-методический» [1].

В 1970–1980-х годах на страницах журнала «ИЯШ» активно публиковались материалы ученых, связанные с понятием «речевая ситуация». Данное методическое понятие имеет большое значение для организации всего обучения неродным языкам в школе. Изучаемый язык осваивается в конкретных речевых ситуациях. Язык функционирует здесь полноценно, со всеми своими связями и взаимоотношениями. Учителя-практики постоянно моделируют такие ситуации для развития речевых умений в продуктивных видах речевой деятельности, в особенности в обучении диалогической и монологической речи. Позже М. Л. Вайсбурд будет говорить о моделировании речевых ситуаций для овладения рецептивными видами речевой деятельности.

До начала 1970-х годов много ценных идей о роли и месте речевых ситуаций в учебном процессе высказали на страницах журнала «ИЯШ» такие ученые, как: И. М. Берман, В. А. Бухбиндер, Г. А. Рубинштейн, В. Л. Скалкин. Ученые затрагивали в публикациях разные аспекты: а) проблему функций речевых ситуаций на практических занятиях в школе; б) компонентный состав, входящий в структуру речевых ситуаций; в) приемы (вербальные и невербальные) для создания (моделирования) речевых ситуаций на уроках по языку и др.

Из тех далеких времен вошло в методическую науку определение речевой ситуации А. А. Леонтьева (А. А. Леонтьев. Речь и общение // «ИЯШ», 1974. — № 6). Он писал: «Учебно-речевая ситуация есть совокупность речевых и неречевых условий <...>, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии <...> с коммуникативной задачей».

Проблема моделирования речевых ситуаций интересовала многих ученых-методистов. Каждый хотел высказать свою точку зрения. Так, Е. И. Пассов опубликовал статью «Ситуация, тема, социальный контакт» («ИЯШ», 1977. — № 1). Статья Е. И. Пассова вызвала тогда у читателей журнала живой интерес и отклик. Об этом свидетельствует развернувшаяся на его страницах дискуссия и обсуждение данной статьи в публикациях Е. А. Хохлачева «Обсуждаем статью Е. И. Пассова "Ситуация, тема, социальный контакт"» («ИЯШ», 1976. — № 5) и Е. М. Розенбаума «Обсуждаем статью Е. И. Пассова "Ситуация, тема, социальный контакт"» («ИЯШ», 1976. — № 5).

Появляются по данной теме и другие статьи. Так, Р. П. Мильруд публикует статью «Речевая ситуация как методический прием обучения» («ИЯШ», 1982. — № 1), а через год еще одну — «Повышение эффективности речевой ситуации как методического приема обучения» («ИЯШ», 1983. — № 2). В 1984 году М. Л. Вайсбурд и М. А. Ариян публикуют статью «Ситуативная роль как методическое понятие» («ИЯШ», 1984. — № 5). Г. В. Рогова размещает в журнале свою статью «Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку» («ИЯШ», 1984. — № 4).

В современных условиях в структуру речевой ситуации предлагается включать элементы культуры страны, где язык функционирует. Язык и культура — две системы, которые всегда существуют друг с другом, влияют друга на друга. Культура показывает, насколько рационально и адекватно употреблен языковой знак в ситуации для решения коммуникативных и прагматических задач. Речевая ситуация представляет, таким образом, языковую среду в миниатюре. В такой среде создаются условия для закрепления и выполнения речевых действий на изучаемом языке.

Совсем не случайно, что на страницах журнала в 1970–1980-е годы публиковалось много научных материалов об упражнениях. Упражнение — это «форма единения материала и действий с ним, форма закрепления действия языкового и речевого характера с определенными показателями» (И. Л. Бим). Для учителя-практика важно знать общую, частную системы и подсистему упражнений. Для практических целей значение приобретает и понятие «комплекс упражнений». Он представляет «совокупность упражнений, направленных на усвоение какого-либо частного явления (действия) или небольшой их группы» (Е. И. Пассов). На практических занятиях учитель-практик постоянно разрабатывает комплексы упражнений для достижения поставленных на уроках целей. На страницах журнала «ИЯШ» в тот период было опубликовано достаточное количество научных статей по проблемам использования упражнений на уроках иностранного языка. Приведем некоторые из них: В. Л. Скалкин «Системность и типология упражнений для обучения говорению» («ИЯШ», 1979. — № 2); В. Б. Царькова «Типологические признаки речевых упражнений» («ИЯШ», 1980. — № 3); Е. И. Вишневский «Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам» («ИЯШ», 1983. — № 6).

Важной в 1970–1980-е годы была и проблема совершенствования урока иностранного языка в школе. Урок определялся учеными-методистами как «структурная единица педпроцесса, которая за определенный отрезок времени способствует реализации конкретных задач путем выполнения заранее спланированных речевых поступков индивидуального и индивидуально-группового характера с использованием различных

средств и приемов обучения» (Н. И. Гез). Формулировались требования к уроку и к системе уроков по иностранному языку (речевая направленность, комплексность, речевая активность учащихся, опора на родной язык учащихся, доминирующая роль упражнений). Разрабатываются типологии уроков. Одна из них была создана Е. И. Пассовым. Он публикует важную статью для практической деятельности учителя под названием «Логика урока иностранного языка как методическое понятие» («ИЯШ», 1980. — № 6).

Большой вклад в разработку теории урока иностранного языка в школе внесла и профессор Г. В. Рогова, которая уже тогда поднимала вопрос о технологиях обучения иностранным языкам («ИЯШ», 1976. — № 2). Галина Владимировна рассматривала устную речь как важное средство обучения и общения («ИЯШ», 1976. — № 3, № 4). Г. В. Рогова со своей аспиранткой З. Н. Никитенко (ныне — доктор педагогических наук, профессор) установили причины снижения интереса к иностранному языку как учебной дисциплине. Об этом авторы пишут в статье «О некоторых причинах снижения интереса к предмету "Иностранный язык" у школьников» («ИЯШ», 1982. — № 3). Авторы предложили позже и некоторые пути повышения качества учебных результатов на уроках. Это можно сделать благодаря повышению мотивации учащихся по овладению языком, о чем было наглядно сказано в статье «О некоторых путях повышения мотивации изучения иностранного языка у школьников 4–7-х классов» («ИЯШ», 1982. — № 6).

Причиной такого бурного и плодотворного развития методической науки в 1970–1980-е годы прошлого столетия была ее прочная связь с лингвистикой и психологией. Об этом свидетельствуют, например, статьи лингвистов и психологов, вышедшие в «ИЯШ» в тот период. Так, А. А. Леонтьев публикует на страницах журнала свои статьи, связанные с психологией речи и общения, с восприятием иноязычной речи, с ролью памяти, мыслительных и эмоционально-волевых процессов в овладении языком, с управлением усвоения иностранного языка и др. («ИЯШ», 1974. — № 5; «ИЯШ», 1975. — № 1, № 2, № 3, № 5; «ИЯШ», 1976. — № 6). А. А. Леонтьев будет и дальше публиковать свои статьи по проблемам совершенствования обучения иностранным языкам, учитывая разнообразные психологические факторы. Некоторые его статьи вновь и вновь публикуются на страницах журнала в разделе «Летопись журнала. Золотые страницы».

Еще одной примечательной чертой того периода является тот факт, что в стране после широкого обсуждения на страницах журнала «Иностранные языки в школе» многих теоретических позиций методической науки стали появляться стабильные учебники по методике преподавания иностранных языков. По этим учебникам мы работаем и сегодня.

В заключение представленной статьи можно сказать:

1. Каждый ученый, который тогда преподавал методическую науку в вузе, хотел внести свой посильный вклад в ее развитие в виде введения в научный обиход новых понятий или в виде уточнения уже существующих. Понятия выводились учеными на основе имеющихся знаний, накопленных в психологии, в общей дидактике и в самой методической науке. Публикации в журнале «Иностранные языки в школе» за 1970–1980-е годы свидетельствуют: каждый ученый пере-

осмысливал их по-своему. Каждый из них хотел внести свой посильный вклад в трактовку содержания методических понятий, свой элемент научной новизны.

2. Научные понятия, представленные впервые на страницах журнала «Иностранные языки в школе», могли трактоваться учеными по-разному. Все авторы, однако, были едины во мнении: накопленные «молекулы научных знаний» создадут впоследствии прочный научный фундамент самой методической науки [16; 18]. Позже стали появляться и словари методических терминов, где проводятся разные трактовки и дефиниции основных понятий методики (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин; Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых; Р. К. Миньяр-Белоручев и др.).
3. Владение научным аппаратом методической науки крайне важно для исследователей, аспирантов, учителей-практиков, студентов педагогических университетов – будущих учителей иностранного языка. Научная апперцепция для всех категорий читателей журнала актуальна. Она важна для: 1) проведения научных исследований; 2) написания квалификационных работ; 3) проведения анализа и самоанализа уроков по иностранному языку в школе, на занятиях по языку в вузе.
4. Научные понятия, появляющиеся в методической науке, должны пройти апробацию и верификацию. Смысл и научная состоятельность методических понятий проверяется жизнью, практическим методическим опытом работы с ними разными коллективами ученых-исследователей, учителей-практиков. Понятия, впервые появившиеся на страницах журнала «Иностранные языки в школе», действительно в течение многих лет были проверены самой жизнью. Их научная состоятельность доказана в полном объеме. Понятия, о которых шла речь в статье, составляют своеобразную методическую идеологию людей, работающих в данной области научных знаний.
5. Научные понятия, первые появившиеся на страницах журнала «Иностранные языки в школе», устоялись. Они однозначно принимаются методической общественностью. Вместе с тем можно и дальше исследовать представленные понятия, усовершенствовать их, уточнять их содержание, но уже на основе новых знаний из разных наук. И всякие новые уточнения, внесенные новым поколением исследователей, будут являться определенным вкладом в развитие и совершенствование отечественной методической науки.



Литература

1. Ариян М. А., Шамов А. Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие // Отв. ред. А. Н. Шамов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 224 с.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
3. Быльева Д. С. Коллективный и искусственный интеллект // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 13.
4. Ворохобов А. В., Плисов Е. В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 5.
5. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного: Методические основы. – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
6. Евстигнеев М. Н. Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 18–24.
7. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.

8. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
9. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – М.: Просвещение, 1967. – 504 с.
10. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.
11. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
12. Сысоев П. В. Принципы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 6–17.
13. Сысоев П. В., Поляков О. Г., Евстигнеев М. Н. и др. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Под научн. ред. П. В. Сысоева. – Тамбов: ИД «Державинский», 2023. – 132 с.
14. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
15. Тюльников А. С., Шапов А. Н. Цели обучения иностранным языкам в школе и объекты контроля: когда они будут совпадать в ходе организации Единого государственного экзамена // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 9. – С. 12–20.
16. Шапов А. Н. Формирование научно-исследовательской апперцепции на третьем уровне высшего образования // Гаудеамус. – 2020. – № 2 (44). – С. 25–32.
17. Шапов А. Н. Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности: Монография. – Н. Новгород: Мининский университет, 2019. – 276 с.
18. Шапов А. Н. Проблемы функционирования понятийно-терминологического аппарата в современном педагогическом дискурсе // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 12. – С. 17–23.
19. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

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



**Сведения
об авторе**

НЕВЕРБАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ



Аннотация

В статье рассматриваются невербальные средства с точки зрения их образовательного потенциала для выстраивания взаимоотношений со школьниками, управления их познавательной деятельностью в частности и учебным процессом в целом. Авторы описывают функции невербальных средств в учебной коммуникации: амплифицирующую, иллюстративную и замещающую, – и приводят методические рекомендации по использованию учителем невербальных сигналов с учетом анализа психолого-педагогических особенностей общения в классе.



Abstract

NON-VERBAL BEHAVIOR OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS AN EFFECTIVE TOOL FOR MANAGING THE EDUCATIONAL PROCESS

The article examines non-verbal means from the point of view of their educational potential for building relationships with schoolchildren, managing their cognitive activity, in particular, and the educational process, in general. The authors describe the functions of non-verbal means in educational communication: amplifying, illustrative and substitutive, and provide methodological recommendations for the use of non-verbal signals by a teacher, taking into account the analysis of psychological and pedagogical features of communication in the classroom.



Ключевые слова

невербальные средства, управление учебным процессом, обучение иностранным языкам, невербальное поведение учителя



Keywords

non-verbal means, management of the educational process, teaching foreign languages, non-verbal behavior of the teacher

Невербальная коммуникация является важной частью процесса общения, сопровождая, дополняя или замещая словесную речь. Некоторыми специалистами невербальный компонент рассматривается как изначальная сфера, в которую встроен вербальный компонент [8]. Данное положение обосновывается тем, что понятие невербального компонента в психологии трактуется достаточно широко, в том числе как непрерывное основание для речевой деятельности, так как на несловесном уровне осуществляется мотивация, формулируются интенции, происходит оценивание ситуации общения [1]. При передаче и восприятии информации невербальные компоненты несут больше смысловой нагрузки,

чем вербальные. Так, посредством вербального общения воспринимается 7 % информации, посредством невербального – 93 %, при этом 55 % информации передают мимика и жесты, а 38 % – звуковое сопровождение [5; 9]. Значимость содержащейся в невербальных сигналах информации подтверждается также тем, что вербальные средства часто не могут изменить информацию, переданную с помощью невербалики [7].

В связи с этим невербальное поведение учителя представляет собой важный инструмент для организации психолого-педагогического взаимодействия с субъектами образовательного процесса. На практике, однако, невербальная коммуникация часто недооценивается учителями, что может проявляться в несоответствии содержания высказываний и сопровождающих их невербальных компонентов, в отсутствии нужного в той или иной ситуации невербального сопровождения, в излишних речевых комментариях и инструкциях, которые можно было бы более рационально заменить невербальными средствами и т. д.

Нами был проведен опрос учителей немецкого и английского языков московских и подмосковных школ в количестве 48 человек. Цель опроса – выявить отношение учителей к невербальному компоненту как потенциальному средству управления учебным процессом, степень осознания ими педагогического потенциала данного компонента для образовательной деятельности.

Результаты исследования показали, что все опрошенные (100 %) считают невербальное поведение неотъемлемой частью коммуникации, которое в некоторых ситуациях повседневной жизни может иметь решающее значение для принятия последующих решений, но в учебной коммуникации респонденты обозначили вербальный компонент основополагающим в любых ситуациях. Лишь 3 % учителей допустили, что с помощью взгляда и определенных жестов, например, поднятой и обращенной к учащимся ладони, можно, не используя речь, привлечь внимание школьников или наладить дисциплину. В качестве дополнительных ситуаций, допускающих использование невербальных средств без словесного сопровождения, были названы семантизация лексических единиц и развитие языковой догадки обучающихся.

54 % опрошенных учителей ответили, что стараются всегда контролировать свое невербальное поведение на уроке, в частности – применение кинесических средств (мимики и жестов). Из указанных 54 % учителей 16 % контролируют негативную невербальную реакцию на ответы или поведение школьников, а 38 % считают, что яркое проявление эмоций – прежде всего, положительных – не соответствует статусу учителя и может навредить его авторитету. Остальные 46 % выступают за открытое проявление своих эмоций в учебной коммуникации, причисляя ее к полуофициальной сфере общения.

100 % учителей полагают, что могут по невербальному поведению обучающихся определить их эмоциональное состояние и намерения. В ходе опроса, однако, выяснилось, что речь идет о невербальных сигналах – явных признаках недовольства, скуки, удовлетворения или интереса. Например, подпирание щеки рукой, ерзание на стуле, зевание означают проявление скуки и отсутствие интереса к учебному материалу, в то время как открытый, направленный на учителя взгляд, поднятая

для ответа рука расцениваются учителями как позитивные показатели. В то же время респонденты не смогли интерпретировать предложенные в ходе опроса многие часто встречающиеся невербальные сигналы, являющиеся признаками различных эмоциональных состояний: например, частое моргание (защита, растерянность), перекрещенные в положении стоя ноги (оборона, защита), потирание или почесывание шеи (непонимание), рука, обхватывающая сзади другую руку за локоть (неуверенность) и др.

Все опрошенные учителя ответили, что используют в учебной коммуникации невербальные средства иноязычной культуры. Но данное «использование» предполагает объяснение школьникам значения отдельных жестов, поз и мимических сигналов другой культуры и включение их в некоторые учебные диалоги. В своей речи на иностранном языке учителя продолжают пользоваться невербальными средствами, типичными для родной культуры.

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно сделать вывод о частом недооценивании учителями образовательного потенциала невербального компонента в учебном процессе, с одной стороны, и переоценивании своей компетенции в данной области, с другой стороны.

Недооценивание значимости невербального компонента может иметь негативные последствия для практической деятельности. Так, например, невербальное поведение педагога, которое противоречит корректному вербальному общению (например, усмешка или ухмылка на лице, когда он хвалит ученика), способствует развитию недоверия обучающихся к учителю и, соответственно, созданию психологических барьеров в их отношениях. Также негативное отношение у школьников может вызвать невербальное поведение учителя, несоответствующее текущей ситуации (например, он с улыбкой возвращает плохо выполненную работу или остается серьезным, хотя ситуация в классе располагает к улыбке). В связи с тем, что невербальные сигналы имеют доминирующее значение, приведенные в качестве примеров противоречия и несоответствия вербального и невербального поведения часто оказывают на школьников фрустрирующий эффект и, как следствие, мешают учителю выстраивать положительные психолого-педагогические взаимоотношения с обучающимися и управлять учебным процессом.

Проблема заключается также в том, что не все невербальные средства поддаются контролю. Спонтанность является одной из качественных их характеристик. Так, при применении просодических (тона, тембра, паузы, интонации и др.), такесических (прикосновений, рукопожатия и др.), проксемических средств (ориентации в пространстве и соблюдении дистанции) возможен сознательный контроль, в то время как кинесические средства (жесты, мимика, взгляд, позы и др.) используются, как правило, спонтанно. Способности их контролировать каждый человек достигает индивидуально в процессе социализации. Но, так как невербальное поведение представляет собой совокупность различных средств, возможность его полного постоянного контроля представляется трудно достижимой. При этом психологи утверждают, что для успешной коммуникации необходима реализация невербального комплекса, состоящего как из контролируемых, так и из спонтанных средств [2], потому что,

например, спонтанное использование кинесических средств рассматривается как важный коммуникативный сигнал при выражении эмоций, часто имеющий определяющее значение для социального взаимодействия [7].

Недооцениванию образовательного потенциала невербального компонента способствует также частое разграничение коммуникации в реальной жизни и в учебной обстановке. С одной стороны, учебная коммуникация имеет более выраженные образовательные функции и понимается как взаимодействие учителя и обучающихся с целью обмена информацией, оптимизации процессов обучения и воспитания, организации совместной работы, оказания воспитательного воздействия, познания личности школьника, создания условий для его саморазвития [6, с. 172]. С другой стороны, коммуникация, переживаемая школьниками в классе, является частью их реальной жизни, которую они проживают здесь и сейчас, соответственно, и невербальный компонент играет такую же роль в восприятии и оценивании информации, как и в повседневной жизни.

Применительно к учебному процессу невербальный компонент приобретает дополнительный образовательный потенциал, который можно использовать на всех основных функциональных уровнях педагогической коммуникации: при передаче учебного материала, установлении взаимоотношений и управлении учебным процессом. Эти условно обозначенные уровни тесно взаимосвязаны и, по сути, подчинены главной функции — управлению познавательным процессом обучающихся. Обеспечение учителем внимания школьников, активизация их мыслительных процессов в ходе передачи учебного содержания предполагает управление познавательной деятельностью, а обеспечение обратной связи, установление контакта, психологическая поддержка, оценивание, обуславливающие во многом взаимоотношения учителя и школьников, напрямую влияют на качество усвоения обучающимися знаний и могут также использоваться учителем для эффективного управления учебным процессом.

Обозначим функции невербальных средств, применяемых в управлении учебным процессом:

- **Амплифицирующая.** Данная функция предполагает усиление воздействия вербальной речи за счет невербального поведения учителя. В качестве важных невербальных средств общения выступают паралингвистическая система знаков (система вокализации, то есть качество голоса, его диапазон, тональность) и экстралингвистическая система — (включение в речь пауз, смеха, сам темп речи) [3, с. 52]. В специальной литературе приводится также понятие фасцинации, при которой с помощью мимики, жестов, взгляда, интонации можно «заворожить» реципиента и удерживать его внимание во время передачи сообщения [4, с. 163].
- **Иллюстративная.** В рамках обучения иностранным языкам учитель может использовать кинесические средства как конвергентные дополнения для иллюстрации вербального компонента, чтобы обеспечить эффективное усвоение школьниками учебного материала, например, при подчеркивании интонационного рисунка иноязычной фразы, наглядного представления порядка слов, при семантизации лексики и т. д. Для выстраивания позитивных взаимоотношений с обучающимися, необходимых для полноценного управления учебным процессом, учитель с помощью различных невербальных средств выражает свое эмоциональное состояние и отношение к ответу коммуниканта, показывает заинтересованность, понимание, участие,

одобрение и т.д. [3, с. 52]. В данном случае релевантным является именно соответствие информации, которую несут невербальные сигналы, содержанию речи учителя.

- **Замещающая.** Особое значение в этой связи имеют кинесические средства, а именно – взгляд и мимика. Например, при выслушивании ответа учитель посредством внимательного доброжелательного взгляда поддерживает контакт с обучающимся и оказывает ему одновременно психологическую поддержку, выражая заинтересованность как слушатель. Для обеспечения контроля за деятельностью школьников достаточно быстрых коротких взглядов. «Взгляд выполняет роль управляющего воздействия, обеспечивая обратную связь о поведении партнера (в нашем случае – обучающегося) и степени его вовлеченности в коммуникацию» [6, с. 172]. Заблуждением является мнение некоторых учителей, что строгое выражение лица (сюда же: нахмуренные брови, сжатые губы) наиболее полно соответствует статусу учителя и помогает управлять классом. Результаты многочисленных эмпирических исследований и наблюдения на практике показывают, что и школьники, и студенты отдают предпочтение доброжелательному выражению лица и положительно отмечают внешнее проявление эмоций, а также утверждению авторитета педагога и созданию доброжелательных взаимоотношений способствуют все позитивные варианты невербальных средств [5].

На занятиях по иностранному языку невербальное поведение учителя приобретает дополнительное значение, так как интегрирование невербального компонента иноязычной культуры в учебную коммуникацию имеет большой образовательный потенциал. Невербальный компонент является, с одной стороны, неотъемлемым компонентом межкультурной коммуникативной компетенции, а с другой стороны – важным средством воссоздания учителем в учебном процессе иноязычной лингвосоциокультурной среды. В ряде случаев учителя ограничиваются передачей школьникам теоретических знаний о значении некоторых кинесических или такесических средств в странах изучаемого языка, а на уроках продолжают пользоваться невербальными средствами родной культуры. В данном случае у обучающихся формируется некорректное представление о речевом поведении на иностранном языке как комплексе вербальных средств на изучаемом языке и невербальных средств родной культуры. Интегрирование в учебную коммуникацию невербальных средств культуры изучаемого языка на всех функциональных уровнях позволит учителю решить, помимо обозначенных выше психолого-педагогических задач, также ряд учебных, связанных с формированием у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции.

Таким образом, грамотное с методической точки зрения невербальное поведение учителя является одним из основополагающих средств управления учебным процессом, предполагающего реализацию эффективного познавательного процесса на основе положительных взаимоотношений учителя и обучающихся.



1. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. Изд. 5, стереотип. – М.: URSS, 2023. – 112 с.
2. Иванов В. В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 1708 с.

3. **Игнатьева Н. Ю.** Невербальные средства общения при обучении студентов иноязычной речи в современном коммуникативном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 50–53.
4. **Кнорозов Ю. В.** Об изучении фасцинации // Вопросы языкознания. – 1962. – № 1. – С. 163.
5. **Плетнева Е. Г.** Средства невербальной коммуникации в межкультурном педагогическом общении // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2007. – Выпуск 13. – № 26. – С. 76–79. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-verbalnoy-kommunikatsii-v-mezhkulturnom-pedagogicheskom-obshchenii/viewer> (дата обращения: 06.12.2024).
6. **Погорелова И. Г., Жукова Е. В., Калягин А. Н.** Невербальные коммуникации в деятельности преподавателя высшей школы // Сибирский медицинский журнал. – 2009. – № 3. – С. 172–174. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnye-kommunikatsii-v-deyatelnosti-prepodavatelya-vysshey-shkoly> (дата обращения: 06.12.2024).
7. **Талыбина Е. В.** Язык мимики как элемент знаковой системы невербальной коммуникации // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранный языки и методика их преподавания. – 2012. – № 2. – С. 73–78. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-mimiki-kak-element-znakovoy-sistemy-verbalnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 06.12.2024).
8. **Хасанова Л. И.** Невербальные средства устной коммуникации как маркер национально-культурной специфики // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2015. – № 7. – С. 216–227. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnye-sredstva-ustnoy-kommunikatsii-kak-marker-natsionalno-kulturnoy-spetsifiki> (дата обращения: 06.12.2024).
9. **Heidemann R.** Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende. 10 Aufl. – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. – Frankfurt am Main, 2012. – 204 S.

Бартош Дана Казимировна, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета; профессор кафедры; профессор кафедры стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

E-mail: bartosch@inbox.ru

Харламова Мария Витальевна, канд. пед. наук, доцент, директор Института дополнительного образования Московского финансово-юридического университета.

E-mail: kharlamariya@yandex.ru



**Сведения
об авторах**

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ



Аннотация

В статье изложены ключевые аксиологемы методической системы совершенствования читательской грамотности современного школьника в процессе формирования образа поликультурной картины мира на уроках иностранных языков. Проблематизацию данного аспекта языкового образования в целом авторы статьи прежде всего связывают с необходимостью системного продвижения ведущих принципов гуманистического образования. Именно о них неоднократно заявляют наставники, руководители районных и школьных методических сообществ учителей иностранных языков на стратегических и тактических сессиях в рамках регионального проекта «Реализация требований ФГОС ОО с учетом содержания ФООП, ФАОП в ОО Новосибирской области». Важным выводом таких педагогических событий в регионе выступает целесообразность активизации критического мышления в ходе выполнения проблемно-дискуссионных развивающих заданий в качестве лингводидактического инструментария совершенствования читательской грамотности в целях управления разнообразием и многообразием.



Abstract

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING READING LITERACY OF STUDENTS VIA FOREIGN LANGUAGE DEVICES: PERSONALIZED TEACHING

The article highlights the key axiologems of the methodological system for improving the reading literacy of a modern student in the process of forming an image of a multicultural image of the world in teaching a foreign language class. The problem statement of this aspect of language education methodology is primarily associated with the need for systematic promotion of the leading principles of humanistic education. They are repeatedly stated by mentors, heads of district and school methodical communities of foreign language teachers at strategic and tactical sessions within the framework of the regional project 'Implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard of Public Education in the public educational institution of the Novosibirsk region'. In conclusion the authors point out that the likely pedagogical events in the Region is the expediency of activating critical thinking in the course of performing problem-debate development tasks as a lingua didactic toolkit for improving the reading literacy to manage diversity.



Ключевые
слова

гуманистическое сознание, читательская
грамотность, инновационные практики



Keywords

humanistic conscience, reading literacy, novel activities

Аксиологемы отечественного образования. Проблематизацию вопросов формирования читательской грамотности современных школьников в аспекте методической поддержки в пространстве современного поликультурного образования мы как никогда ранее связываем с методической готовностью учителя иностранного языка к масштабированию ключевых аксиологем гуманистического образования в условиях гуманитарного универсума. Это и развитие гуманистического сознания, и ориентация на личностные приращения *живого знания* [2; 12].

Учебная дисциплина «Иностранные языки» вполне заслуженно занимала и продолжает занимать одно из ведущих мест в научно-методическом сопровождении воспитания личностного потенциала в пространстве массового языкового образования современной России, особенно в связи с другими учебными дисциплинами — прежде всего с родным языком [5; 7; 9; 11; 13; 14]. Нельзя не согласиться с Инессой Львовной Бим, утверждавшей в свое время: «Такое специальное внимание к нашему учебному предмету не случайно, ибо это один из общеобразовательных предметов средней школы, выполняющий совместно с другими предметами серьезные воспитательные функции, а именно — функции формирования всесторонне развитой личности» [1, с. 29–30].

Иностранные языки выполняют интегрирующую, а также воспитательную функцию в плане повышения мотивации к учению в целом, обеспечивая развитие интеллектуальной составляющей личности обучающихся, коммуникативных умений и навыков человека, его речевой культуры в контексте национальных ценностей [1; 6; 12; 13]. При этом аутентичная коммуникация способствует расширению границ познания и самопознания личности в информационно-образовательной среде многовекторного и многоаспектного критического восприятия реалий современного многополярного мира поликультур, полиязычий, системной интеграции, широкомасштабной цифровизации и стратегических коммуникаций. В базе искомых реалий и их критического осмысления — здоровый консерватизм относительно вызовов современности [3; 8; 11; 15].

Однако, как показывает сегодняшняя педагогическая практика, далеко не все так просто: принцип поликультур и полиязычий образования в образовательном процессе в качестве интегрирующего элемента слабо просматривается в процессе обучения и учения, развития и воспитания подрастающего поколения. В современной социальной парадигме именно языки — естественные и искусственные — в поликультурном мире с их неограниченными пространственными и временными рамками призваны стимулировать рациональный энтузиазм субъектов образования при решении задач, связанных с интеграционными процессами в реалиях учебных дисциплин и одновременно радикальных изменений педагогических практик. Задача нового этапа идеологии обновляющейся информационно-образовательной политики иноязычного образования требует обращения к историческому накопленному позитивному опыту методики преподавания иностранных языков [1; 7; 8; 10; 12; 14].

Причем в этом сегодня видится ведущая роль языков, родного и иностранных, в школе и вузе в масштабности решаемых проблем воспитательного характера. И прежде всего — в процессе совершенствования речевой культуры как ценностно значимого фактора и условия эффективного культурного самоопределения обучающихся в пространстве полиязычий образования в связи с другими учебными дисциплинами [1; 6; 8; 10; 13; 15]. Актуализация искомого аспекта исследования, а также необходимые изменения, к сожалению,

касаются не всего образовательного процесса в школе и вузе и не всех субъектов.

Иными словами, *методологическая готовность учителя* к решению поставленных перед школой задач — это возможность стимулировать обучающихся к использованию всего разнообразия и многообразия языков (искусственные и естественные, профильные: язык физического и химического эксперимента, музыкальный, язык жестов и мимики, иконические и графические и т.д.) в образовании. Именно полиязычия образования позволяют системно культивировать артефакты безопасной информационно-образовательной среды взаимодействия и аутентичной коммуникации непосредственных участников образовательной деятельности. В этом главная проблема иноязычного образования сегодняшнего дня.

Иностранный язык в школе: персонификация дополнительного профессионального образования. Муниципальные методические объединения (ММО) педагогов — это один из структурных компонентов научно-методического сопровождения педагогических работников региона. Формат работы в рамках районных стратегических и тактических сессий ориентирован на последующую трансляцию руководителем ММО учителей-предметников передового педагогического опыта и определение путей его внедрения. В свою очередь, руководитель ММО — координатор и интегратор деятельности учителей, его задача — создать образовательную среду для развития профессиональных компетенций и преодоления профессиональных дефицитов, организовать непрерывное корпоративное обучение, оказать помощь в обобщении и презентации опыта работы, стимулировать интерес к проблемам теоретической и практической педагогики и готовность к инновационной деятельности. Каждая встреча руководителей ММО — это представление практики коллег в фокус-группах, что позволяет определить отношение участников к поставленной проблеме, их мотивацию к изучению опыта коллег. В групповом обсуждении участники включены в полилог друг с другом. Как следствие, психологические барьеры снимаются эффективнее, а эмоциональные реакции проявляются ярче. Идеи и предложения, рождающиеся в результате работы фокус-групп, помогают обнаружить достоинства и недостатки представленных инновационных практик.

В рамках сотрудничества кафедры иноязычного образования НИПКиПРО ежегодно проводит для руководителей ММО педагогические события, культивируя организационно-педагогические условия и методические рекомендации по созданию безопасного коммуникативного пространства взаимодействия субъектов в контексте предупреждения неуспешности на уроках иностранного языка в условиях персонификации. На встречах в разных форматах — обучающий семинар, мастер-класс, педагогическая мастерская — отмечается значимость методологической готовности учителя к актуализации исследовательской функции в рамках его деятельности наряду с коммуникативно-обучающей функцией. Учителя в активных и интерактивных форматах знакомятся с компонентами исследовательской компетенции на примере формирования читательской грамотности обучающихся в процессе изучения иностранных языков, обсуждают прочитанные методические разработки по актуальным аспектам развития коммуникативной и речевой культуры школьников на уроках иностранного языка в контексте формирования традиционных национальных ценностей. Руководители и педагоги школ города анализируют психолого-педагогические основы и лингводидактические требования эффективного формирования речевой деятельности в соответствии с ФГОС

НОО и ФГОС ООО, системно изучают условия моделирования воспитательно-го пространства как комплекса коммуникативных стратегий взаимодействия субъектов образовательного процесса в процессе знакомства с инновационными практиками коллег, методических ресурсов по развитию читательской грамотности в свете преемственности.

Ниже предлагаем несколько последних в этом году инновационных практик руководителей ММО в аспекте формирования читательской грамотности школьников.

ПРОЕКТ ПЕРВЫЙ: ФРАГМЕНТ ПРОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГО СЕМИНАРА

Автор: Гридчина Е. Г.

Так, например, представляя практику подготовки и участия во Всероссийском конкурсе научно-технологических проектов «Большие вызовы», старались донести до руководителей МО учителей иностранных языков школ Ордынского района НСО идею о том, что учителя иностранного языка могут выступать в качестве наставников обучающихся. В свою очередь, лингвистические проекты могут служить отправной точкой для последующих более глубоких исследовательских проектов в рамках направления «Когнитивные исследования». Ниже предлагается алгоритм.

Табл. 1
Алгоритм реализации проекта

Цель практики:	Задачи модели практики:	Результат представления практики:
Знакомство руководителей МО с опытом участия в конкурсе «Большие вызовы», стимулирование интереса к проблемам теоретической и практической педагогики и психологии и определение путей привлечения учащихся к исследовательской деятельности.	• представить практику участия в конкурсе «Большие вызовы» по направлению «Когнитивные исследования»; • показать на конкретных примерах, как можно использовать концепт в качестве предмета исследования; • показать алгоритм оформления раздела «Введение» лингвистического проекта на основе исследования концепта; • предложить участникам сессии оформить раздел «Введение» предполагаемого лингвистического проекта, основываясь на концепте из предложенных категорий.	Участники сессии успешно справились с заданием, получили практические рекомендации по оформлению проекта для его представления на конкурсе «Большие вызовы». В ходе рефлексии отметили, что работа над лингвистическим проектом является на сегодняшний день одним из инструментов преодоления неуспешности учащихся при изучении иностранного языка через его использование в качестве средства для исследования.

ПРОЕКТ ВТОРОЙ: ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С НЕСПЛОШНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКА

Автор: Фирсова Н. М.

В практической работе учителя важной задачей является определение способов достижения успешности в изучении иностранного языка учащимися. Ключом к такому определению является текст. Российский психологист В. П. Белянин определил текст как основную единицу коммуникации, способ хранения и передачи информации, как форму существования культуры, продукт определенной исторической эпохи, отражение психической жизни индивида. Текст — это образец реального использования языковых единиц. Он оказывается единственным источником знаний обучаемых в области лексико-грамматическом организации иностранного языка. В большинстве случаев на уроках английского языка школьники изучают сплошные тексты (например, художественные, научно-популярные). Несплошным текстам уделяется гораздо меньше внимания. К несплошным текстам относят билеты, буклеты, анкеты, бланки,

Рис. 1
Характеристики смыслового чтения

цель смыслового чтения	максимально точное и полное понимание содержание текста		
метапредметные результаты	личностные УУД	регулятивные УУД	познавательные УУД
виды чтения	изучающее чтение	поисковое / просмотровое чтение	выразительное чтение
основной критерий полнота понимания текста	• общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла • нахождение информации • интерпретация текста • рефлексия содержания текста • рефлексия на форму текста		

таблицы, картинки, списки, схемы, диаграммы, графики, карты и прочее. Одну и ту же информацию ученики учатся выделять из разных сплошных и несплошных текстов. В обновленных ФГОС ООО (от 31.05.2021 г. № 287) объясняется, что должно включать в себя смысловое чтение.

Ученикам на уроке можно предложить создать собственный текст на основе несплошного — это может быть билет в музей. Изучив билет, ученик описывает полученную информацию в устном или письменном виде, по данной теме составляет вопросы для ребят, работающих в группе. Школьники могут иметь разные мнения, что дает возможность рассуждать, аргументировать свою позицию на изучаемом языке. Все это способствует развитию коммуникативных УУД.

ПРОЕКТ ТРЕТИЙ: ФРАГМЕНТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СЕМИНАРА «РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»

Автор: О. В. Захваткина

Целевая аудитория: руководители ММО учителей английского/немецкого языков Новосибирской области.

Тема: «Приемы и формы работы с текстом на уроках английского языка как средство формирования функциональной читательской грамотности обучающихся».

Цель: распространить опыт применения эффективных приемов, форм работы с текстом для формирования ФЧГ в педагогических сообществах НСО (ММО учителей иностранных языков).

Задачи:

- 1) Совершенствование и повышение уровня профессионального мастерства.
- 2) Содействие в разработке учебных материалов к урокам иностранного языка посредством предлагаемых методических разработок.
- 3) Формирование положительной мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся.

Формат проведения: работа четырех фокус-групп из 6–7 человек (количество участников может быть увеличено в зависимости от отведенного времени). Каждой группе предлагается выполнить задание(я) по формированию ФЧГ, представить результат выполнения остальным группам. Все задания представлены на слайдах выступающего с целью ознакомления и детального понимания. Задания групп не похожи между собой по форме, разработаны на основе текстов УМК *Spotlight 6, 7, 8*. Предполагаемое время проведения — 20–30 минут.

Задание для фокус-группы №1

Цель: познакомить участников семинара с заданиями по формированию читательской грамотности у школьников на уроках иностранного языка.

Задание представляет собой предтекстовые и послетекстовые упражнения к тексту «*Saint Petersburg*».

Задание №1

Цель: сформулировать тему урока/текста. Учащимся предлагается собрать из набора разрезных букв тему урока.

Форма работы: в парах или в группах по 4–6 человек в зависимости от объема текста.

P	E	T	E	R	T	H	E
G	R	E	A	T			

Задание №2

Цель: подобрать определения новым словам (дефиниция может быть взята из толкового словаря либо учащимся может быть предложен перевод). Карточки разрезаны, группа подбирает пару. Лексические единицы, требующие объяснения или перевода, выделены цветом. Задание выполняется вместе, в случае возникновения трудностей с переводом можно предложить учащимся обратиться к словарю. В данном варианте задания для облегчения понимания общего (конкретного) значения приведены синонимы. Получившиеся пары записываются в тетрадь.

<i>contemporaries</i>	<i>these are all people who live at the same time or about the same age</i>	<i>nobility</i>	<i>dignity, generosity, upper class</i>
<i>skilled foreigners</i>	<i>gifted, talented</i>	<i>the navy</i>	<i>flotilla, fleet, armada</i>
<i>to capture</i>	<i>arrest, catch</i>	<i>harbour</i>	<i>haven, seaport</i>
<i>trade</i>	<i>business, employment</i>	<i>to hack</i>	<i>chop, cut</i>
<i>to maintain</i>	<i>continue, manage, keep</i>	<i>malnutrition</i>	<i>malnourishment, undernutrition</i>

Задание №3 (послетекстовое)

Цель: детальное понимание прочитанного текста (поиск запрашиваемой информации).

Текст разрезан на 6 частей. Каждый участник получает один фрагмент. Задача каждого — после сигнала учителя прочитать свой отрывок, ознакомиться с вопросами на карточке, ответить письменно только на те, ответ на которые содержится в прочитанном отрывке. Это может быть один-два вопроса. Затем, после сигнала учителя, участники меняются текстами по часовой стрелке и снова читают текст, ищут ответы на вопросы. И так до тех пор, пока в руках у участников снова не окажется текст, с которого они начали работу.

Важно фиксировать время для работы над каждым отрывком. Для этого можно использовать звонок, колокольчик (любой звуковой сигнал).

Далее участники по очереди зачитывают вопрос и дают на него ответ. У каждого есть возможность сверить свой ответ с зачитанным вслух, исправить его в случае ошибки или же дополнить. Возможно, что у кого-то поле ответа осталось пустым; в таком случае ученик заполняет его на основе услышанного. И так по порядку до последнего вопроса.

В зависимости от степени сформированности ФЧГ у подгруппы возможна проверка совместно с учителем. Каждый участник заинтересован в том, чтобы его карточка была заполнена, так как в задании присутствует элемент игры. Проверяется правильность написания/построения предложения и нахождения точной информации в соответствии с поставленным вопросом. Также учащиеся могут подписать карточки и сдать их учителю для дополнительного оценивания.

1. Peter the Great went down in Russian history for having rejected the Muscovite past. He enthusiastically made Russia closer to West. He was a giant among his contemporaries and a man of genius. Peter intended to modernize his country and raise it to the first rank of European powers. He engaged skilled foreigners from Prussia, Holland, Great Britain to bring the latest western technology to Russia.	2. Peter had a passion for navigation. As a founder of the Russian navy, Peter first started to develop the Russian fleet in 1695. He wanted to capture from Turkey the fortress town of Azov and gain access to the Black Sea. His greatest wish was also to win a seaport on the Baltic Sea and access to western trade. The Great Northern War against Sweden was declared in 1700 and lasted for more than twenty years.
3. In 1703 Peter captured the Swedish fortress of Nyenschanz on the River Neva, and on an island nearby he ordered to construct the Peter and Paul Fortress, the first building of the future city of St. Petersburg.	4. In order to maintain the huge armed forces of Russia, Peter I had to reform many of the traditional administrative, social and fiscal structures of the country. One of the first major steps was to introduce compulsory military service. Another action was to replace the traditional Muscovite hierarchy of titles of the nobility with the Table of Ranks, a system closer to western models.
5. The Tsar's reforms extended to many different fields: law, police, military discipline, the navy, commerce, the sciences, the fine arts and education. He introduced a simplified new Russian alphabet, he devoted his whole mind and energy to his mission in life: to add to his empire and to hack a window open on Europe.	6. The city of St. Petersburg was founded by Peter the Great in 1703 as a harbor for the Russian fleet. Forty thousand peasants were engaged in the building of Russia's new capital. Many of them suffered from disease and malnutrition and met their end in the marshlands. Peter the Great's died in 1725 at the age of fifty-two. Catherine the Great commissioned the most famous monument to him, the Bronze Horseman. The monument was designed by the French sculptor Falconet.

№	Question	Answer
1.	From which countries did Peter the Great invite craftsmen?	
2.	What was Peter the Great hobby?	
3.	Which war did last for more than twenty years?	
4.	When did Peter capture the Swedish fortress?	
5.	Which structures of the country did he reform?	
6.	What did he introduce?	
7.	Where did Peter the Great open the window?	
8.	What was St. Petersburg founded for in 1703?	
9.	Who comissioned the monument to Peter the Great?	

Задание для фокус-группы № 2

Фрагмент игры «Хаос» на основе текста «Saint Petersburg»

Цель: изучение нового лексического материала, закрепление приобретенного знания по теме в форме настольной игры.

Целевая аудитория: учащиеся 7–8 классов.

Социальная форма: групповая работа, 2–6 игроков.

Проведение игры возможно на этапе закрепления (урок введения нового материала) и на обобщающем уроке в качестве общего закрепления, подготовки к проверочной (контрольной) работе.

Материал: игровое поле с 10–15 очками (в зависимости от количества отрабатываемых слов), кубик, 10–15 карточек с кодовыми словами (слова зашифрованы), фишки по количеству играющих.

Требования к пространству: игра проводится за столом (партой) либо, если есть возможность передвижения для всей группы и достаточное количество времени для проведения, в классе.

Описание: на столе находится игровое поле с 10–15 очками. Каждый игрок по очереди бросает кубик и располагает на игровом поле свою фишку. Выбирает зашифрованное слово согласно выпавшей цифре, расшифровывает его (записывает) и называет учителю. В рамках проведения семинара проверка может осуществляться в конце выполнения задания фокус-группой либо назначается ответственный за правильность (написания) ответа на вопрос. После того как участник называет слово, ответственный (учитель) задает ему вопрос по содержанию текста, который соответствует выпавшей цифре. Если участник правильно отвечает на него, получает жетончик. Если отвечает неправильно, другие участники могут исправить его (дать правильный ответ и также получить дополнительный жетон). Таким образом все по очереди бросают кубик и выполняют задания.

Также возможен вариант проведения игры для всего класса (подгруппы). Тогда общее игровое поле располагается на полу, количество карточек может быть увеличено, а в роли ведущего выступает учитель. Команды бросают кубики по очереди: например, если первая команда выбросила 3, то она переходит на поле под номером 3, но вопрос задается только после того, как она называет кодовое слово.

Примеры зашифрованных слов по теме «*Saint Petersburg*» представлены в таблице ниже. Каждое слово представлено на отдельной карточке, все они разложены на парте. Необходимое условие: все отрабатываемые слова и вопросы выбраны/составлены на основании прочитанного текста.

1	PREETFOH	What is the name of the first museum in St. Petersburg?
2	RYJANUA	When do we celebrate the day of lifting the siege of Leningrad?
3	OVPUKOL	What is the name of the main river of the city?
4	YOVRKL	Who has a monument in the Summer Garden?
5	MENICOOD ZZINIERT	What is the name of the main street of the city?
6	ROARVA	Who was the first architect of St. Petersburg?
7	KAFNOATN	How did the Fontanka River get its name?
8	THECANERI	Is it true that Catherine the Second is the daughter of Peter the Great?
9	MIGETAREH	How many floors does the museum occupy?
10	GAALOD	How did the Leningraders call the Ladoga highway, which connected the city with the Mainland during the blockade?
11	CITLAB	Which sea is Petersburg close to?
12	KAPETPALOVSRVYA	What is the main fortress in the city?
13	NALEG	To whom are the monuments erected at the Kazan Cathedral?

Расшифровка: 1. PETERHOF; 2. JANUARY; 3. PULKOVO; 4. KRYLOV; 5. DOMENICO TREZZINI; 6. AVRORA; 7. FONTANKA; 8. CATHERINE; 9. HERMITAGE; 10. LADOGA; 11. BALTIC; 12. PETROPAVLOVSKAYA; 13. ANGEL.

В заключение наметим некоторые ориентиры персонификации иноязычного образования.

Миссия изучения языковых реалий — в широком смысле этого концепта — все более глобализирующегося непредсказуемого мира поликультур и полиязычий видится нам в функционировании интеграционных процессов и позитивной культурной коммуникации на разных уровнях взаимодействия. Интеграция, становясь все более многообещающей тенденцией в непрерывном образовании личности, актуализирует в лингводидактических исследованиях методологический акцент на культуре через выбор языка(ов) общения и самовыражения — причем на воспроизводстве культурных традиций и ценностей в образовании, на готовности к осмыслению и передаче культурного кода и опыта как значимых показателей человека культуры. В проецировании коммуникативной парадигмы языкового образования в информационное полиязыковое пространство в целом видится выход из тупика, в котором находится и общество, и образование в целом: им требуется иная гуманитарность.

Гуманитарность в образовании не сводится к предметному кругу; эту педагогическую реальность рассматриваем не как предметность; по крайней мере, по отношению к предметности это явление есть надпредметность в образовательном процессе. В свою очередь, надпредметность предусматривает формирование и развитие универсальных (метапредметных) умений в пространстве интеллектуальной составляющей учебного познания, ориентированного на самостоятельное исследование реалий современности, а потому методологическая функция полиязыковой культуры, полиязычий и поликультур в контексте персонификации как опознавательного знака изменений массового иноязычного образования способствует творческому взаимодействию в безопасной коммуникативной среде, диалогизации культур, культурному и языковому плюрализму в целях развития личности в целом.

Проводимая *системная работа руководителей ММО учителей иностранных языков* в регионе актуализирует необходимость в изменении концептостроения индивидуального языка учителя, его полиязыковой концептосферы как неотъемлемого развивающего элемента личности в процессе подготовки и экспертной персонифицированной оценки деятельности педагога. Аутентичная речевая культура педагога-наставника становится творческим трамплином культурного самоопределения как цели, процесса и результата, причем в рамках персонифицированного создания и оценивания обновляющегося контента иноязычного образования в современных условиях конкретного регионального образовательного учреждения это должно касаться языкового/национального самосознания, социальной адаптации, осознанного профессионального выбора обучающихся.

1. Бим И. Л. Идеино-политическое воспитание средствами иностранного языка на современном этапе развития нашего общества // Иностр. языки в школе. — 1976. — № 4. — С. 29–36.
2. Буланкина Н. Е. Исследование речевой культуры личности в условиях непрерывного образования: аксиологический аспект // Сибирский учитель. — 2024. — № 4 (155). — С. 5–14.



3. Буланкина Н. Е. Полиязыковая концептосфера современного педагога: монография. – Новосибирск. 2009. – 129 с.
4. Буланкина Н. Е. Актуальные аспекты совершенствования методологии исследования информационно-образовательной среды иноязычного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2024. – № 2 (66). – С. 77–88.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва: Изд-во АСТ, 2022. – 576 с.
6. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске: монография. – Москва, 2023. – 200 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – Москва. Просвещение, 1991. – 229 с.
8. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. – Москва: Просвещение, 1973. – 223 с.
9. Лурия А. Р. Язык и сознание. – СПб: Питер, 2022. – 448с.
10. Рогова Г. В. Устная речь как средство обучения // Иностр. языки в школе. – 1976. – № 3. – С. 29–36.
11. Сафонова В. В. Европейские перспективы в лингвокультурном обогащении современного многоуровневого языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 6. – С. 6–15.
12. Соколов Е. А., Буланкина Н. Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании. – Москва: ЛОГОС, 2008. – 208 с.
13. Твердохлебова И. П. Ценностные ориентиры лингводидактических стратегий обучения иностранным языкам и новый социокультурный контекст // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 2. – С. 2–5.
14. Цетлин В. С. Грамматический разбор при обучении французскому языку // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 4. – С. 35–40.
15. Щербатых Л. Н. Совершенствование коммуникативных навыков учащихся в дополнительном иноязычном образовании // Сибирский учитель. – 2024. – № 3 (142). – С. 35–38.

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор филос. наук, заведующий кафедрой иноязычного образования, профессор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКиПРО), Почетный работник общего образования РФ.

E-mail: nebn@yandex.ru

Гридчина Елена Германовна, старший методист МКУ «Межшкольный информационно-методический центр» (Новосибирская область), Почетный работник общего образования РФ.

E-mail: elena-gridchina2011@mail.ru

Фирсова Наталья Михайловна, учитель английского языка МБОУ «СОШ № 65» (г. Новосибирск), руководитель РМО учителей иностранного языка Кировского района г. Новосибирска.

E-mail: nfnmv@mail.ru

Захваткина Ольга Викторовна, методист, учитель английского и немецкого языков МБОУ «СОШ № 92» (г. Барабинск), руководитель ММО учителей иностранного языка Барабинского района.

E-mail: miss.olja85@yandex.ru



**Сведения
об авторах**

К ПОИСКУ ЭФФЕКТИВНЫХ ПУТЕЙ ВЫПОЛНЕНИЯ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

В статье рассматриваются сложности, с которыми сталкиваются участники олимпиады по французскому языку при выполнении заданий творческого характера, предполагающих анализ визуальных документов и составление высказывания на их основе. Представлены термины и понятия, используемые для анализа и интерпретации произведений искусства.



Abstract

SEARCHING EFFECTIVE WAYS TO COMPLETE OLYMPIAD TASKS IN THE FRENCH LANGUAGE

The article discusses the difficulties faced by participants in the French Language Olympiad when performing creative tasks involving the analysis of visual documents and the compilation of a statement based on them. Proposed terms for the analysis and interpretation of works of art.



Ключевые
слова

содержание олимпиадных заданий по французскому языку, способы выполнения творческих заданий, интерпретация визуальных документов, заключительный этап олимпиады



Keywords

content of Olympiad tasks in French, methods of performing creative tasks, interpretation of visual documents, the final stage of the Olympiad

В современных условиях трансформации российского образования непрерывное развитие обучающихся, внимание к талантам одаренных школьников становятся актуальными вызовами, стимулирующими и вдохновляющими преподавателей иностранных языков. Вопросы подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников по иностранным языкам являются одной из важных и обсуждаемых тем, об этом свидетельствуют авторские методики и стратегии подготовки, а также многочисленные научные статьи, появившиеся в последнее время. О важности целенаправленной работы с интеллектуально одаренными детьми и талантливой молодежью писали М. В. Лебедева, О. А. Миронова [3], проблему участия в олимпиаде носителей китайского языка анализировала А. А. Сергеева [4], развитие метапредметных умений в процессе подготовки к интеллектуальным соревнованиям привлекали в силу своей значимости С. Л. Суворов, Л. К. Никитину [5].

Возросший интерес к проблемам подготовки и участия в олимпиаде обусловлен как практическими потребностями (увеличение количества участников, заинтересованность родителей и учащихся, привлекательность льгот

для победителей и призеров), так и многоплановостью проблем, возникающих при подготовке школьников к состязаниям (повышение уровня сложности олимпиадных заданий).

В настоящей статье мы проанализируем некоторые задания последних лет, представленные в устной и письменной частях Всероссийской олимпиады по французскому языку для школьников (региональный и заключительный этапы). Как известно, создатели олимпиады отдают предпочтение заданиям проблемно-поискового и творческого характера, чтобы дать учащимся возможность реализовать интеллектуальный и творческий потенциал; задания такого рода в первую очередь ориентированы на межпредметность. К ним относятся задания с опорой на наглядность, и о сложности выполнения некоторых из них мы уже писали ранее [1, с. 64]. В качестве примера приведем формулировку задания Конкурса устной речи заключительного этапа олимпиады по французскому языку 2023 года: учащимся предлагается составить монологическое высказывание с опорой на визуальный документ — *document déclencheur* (выбрать одну из десяти предложенных книг; в материалах представлены фото их обложек, а также аннотации).

Vous cherchez un cadeau pour votre ami (e). Vous entrez dans une librairie... ce livre attire votre attention.

Consigne : *Vous expliquez pourquoi vous avez décidé de l'offrir ou de ne pas l'offrir. Conseils pour construire votre explication :*

1. *Vous présentez la nature du document :*
 - quel en est l'émetteur ?
 - à quel public est-il destiné ?
 - quels sont ses éléments constitutifs ?
2. *Vous présentez la première de couverture :*
 - l'information iconographique et verbale ?
 - les rapports entre ces deux constituants ?
3. *Vous présentez le résumé de la quatrième de couverture :*

Quels sont les thèmes abordés dans le livre ? Sous quel angle d'attaque ? Qui/quels sont les principaux personnages ? Qu'avez-vous appris sur eux ? Le titre du livre est-il informatif, explicatif, accrocheur ? Argumentez votre réponse. Le résumé est-il suffisamment informatif ? Argumentez votre réponse.
4. *Vous argumentez la décision que vous avez prise.*
5. *Vous gérez le temps de votre présentation dont la durée est de 3–4 minutes environ.*
6. *Vous répondez aux questions des experts (entretien de 3–4 minutes environ) en présentant une information demandée.*

Рис. 1

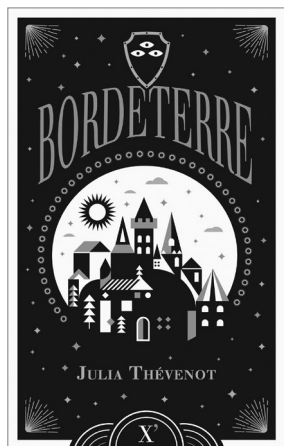
Анн-Лор Бонду
«Грандиозная зоря»

Представим для наглядности обложки некоторых книг и аннотации к ним:

Maison d'édition Gallimard Jeunesse (21/09/2017)

Résumé : *Ce soir, Nine, seize ans, n'ira pas à la fête de son lycée. Titania, sa mère, en a décidé autrement. Elle embarque sa fille vers une destination inconnue, une cabane isolée, au bord d'un lac. Il est temps pour elle de lui révéler l'existence d'un passé soigneusement caché. Commence alors une nuit entière de révélations ... Un roman passionnant sur la vie, avec ses hauts et ses bas, mais aussi ses secrets de famille. Qui sont Octo, Orion et Rose-Aimée ? A qui appartient cette mystérieuse cabane ? Et ce vélo rouge, posé sous l'escalier ? Au fil d'un récit souvent drôle, parfois tragique et bouleversant, Nine découvre un étonnant roman familial. Quand l'aube se lèvera sur le lac, plus rien ne sera comme avant. Une épopée familiale haletante et jubilatoire, par l'auteur des « Larmes de l'assassin » et de « Tant que nous sommes vivants ».* (143 mots)




Рис. 2

Джулия Тевено
«Край земли»

Maison d'édition jeunesse Sarbacane (04/03/2020)

Résumé : *Inès, 12 ans, est le genre à castagner ceux qui cherchent des embrouilles à son frère, Tristan, autiste de 16 ans. Tristan lui, est plutôt du genre à regarder des deux côtés avant de traverser. Mais ce jour-là, il ne parvient pas à retenir sa sœur qui, courant après son chien bascule dans un univers parallèle. Bordeterre. C'est le nom de cette ville, perchée sur une faille entre deux plans de réalité. Les gens qui y tombent ne peuvent plus la quitter. On y croise des gamins qui chantent pour faire tourner un moulin, des châtelains qui pêchent des cailloux, des ferrailleurs rebelles qui font tirer leurs caravanes par des poules... et des créatures étranges. Inès, par nature, est ravie. Elle explore, renifle le derrière de Bordeterre avec une joie souveraine, comme le chien qu'elle a suivi. Tristan est plus inquiet: il y a quelque chose de pourri dans cette ville. (153 mots)*

Неоспоримым достоинством предложенного задания является возможность выбора: олимпиадники могут отдать предпочтение наиболее интересному и доступному для их понимания документу и использовать при ответе собственный жизненный, языковой и речевой опыт.

Задание состоит из нескольких частей. Чтобы составить устное монологическое высказывание по плану, обучающиеся должны представить информацию об авторе, издательстве, предполагаемых читателях, содержании книги, аргументировать свой выбор (пункт 1), а также проанализировать визуальный документ (изображение с обложки книги), интерпретировать и соотнести его с аннотацией, сопоставить вербальную информацию с невербальной (пункт 2). Как показывает опыт подготовки к олимпиаде, работа с наглядным материалом (фото, картинка) вызывает значительные затруднения, так как большинство школьников умеют описывать то, что видят, но не умеют анализировать, истолковывать образы и цвета, увязывать их с сюжетом книги.

Аналогичное задание, направленное на анализ фотографий, было предложено участникам финального тура Всероссийской олимпиады в 2021 году:

Consigne : *Tirer au sort une photo. Faire sa présentation orale (de 4 minutes environ).*

Quelques suggestions pour vous donner des pistes de réflexion

- **Décrire ce que vous voyez sur la photo :** *A votre avis, quand et où a-t-elle été prise ? Qu'est-ce qui est représenté ? Quel est le sujet de votre photo ? Comment le photographe a-t-il utilisé les éléments graphiques: les couleurs, les lignes, les formes, l'espace ?*
- **Analyser la photo :** *Quel élément attire votre regard en premier lieu ? Que se passe-t-il à l'arrière-plan ? Caractérisez l'impression ou l'atmosphère générale.*
- **Interpréter la photo :** *Quelle est l'intention du photographe ? Cherche-t-il à informer, à expliquer, à argumenter, à convaincre, à garder des souvenirs d'un événement vécu, à représenter un mouvement ? Y parvient-il ? Appréciez son originalité et efficacité.*
- **Où peut-on voir une telle photo ? :** *Internet, livre, article, manuel, publicité, affiche, exposition de photographie, album photo ... ? Quels en sont les destinataires ?*

Не все могут грамотно и творчески выполнить данное задание, так как объем и уровень лексики, необходимой для анализа фотографии, превосходит школьный уровень. Большинству участников олимпиады также не хватает знаний из области искусствоведения, знаний особой терминологии формального

анализа, фактических знаний по истории искусства. Речь идет о визуальном опыте, запасе визуальных аналогий, исследовании исторического контекста, умения сравнивать, интерпретировать [2].

Кроме того, примером может послужить задание Конкурса письменной речи Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку 2024 года (региональный этап). Участники олимпиады получили продуктивное задание, частью которого является подробный анализ (комментарий) предложенной обложки брошюры туристического агентства:

Activité 2. *Interrogez-vous sur la conception de la première de couverture : la mise en page, la typographie, les images, les couleurs. Trouvez le mot qui donne au titre son double sens; expliquez la signification de l'icône/du pictogramme au centre du titre et celle de l'apostrophe. Dites si vous avez aimé ce titre et expliquez pourquoi. Rédigez le commentaire de la couverture à la première personne en observant une structure classique: introduction, développement, conclusion.*

Таким образом, в него входят: описание и анализ цветовой гаммы, расположения текста, рисунка, пиктограммы (внутри названия), особой роли апострофа, двойной (скрытый) смысл слов. Данное задание может представлять дополнительную сложность для конкурсантов, так как не все обладают достаточным чувством и пониманием авторских знаков и посылов, чтобы сделать подробные выводы даже на родном языке, не говоря об иностранном.

Исходя из характера затруднений, рекомендуем обратить особое внимание на анализ визуальных документов при подготовке к олимпиаде. К примеру, приступая к анализу картинки, предлагаем будущим конкурсантам ответить на следующие вопросы:

Présentation générale de l'image ou de la photographie

1. *Qui est l'auteur de l'image ?*
2. *Quelle est la date de création et/ou de publication ?*
3. *Où a-t-elle été publiée ?*
4. *Quel est le titre de l'image ?*
5. *Pouvez-vous préciser la nature de l'image ?*
 - *dessin de presse/caricature*
 - *photographie d'actualité*
 - *affiche culturelle, politique ou publicitaire*
 - *carte postale*
 - *œuvre d'art (celle-ci peut être un tableau, une photographie, un dessin, un collage)*
6. *Qu'est-ce qui est représenté sur l'image ?*
 - *Un symbole*
 - *Un paysage*
 - *Un objet*
 - *Une scène*
 - *Une bataille*
 - *Un événement connu*
7. *Quel est le thème: religieux, profane, historique, politique, publicitaire, etc. ?*
8. *Quel est le sujet, la thématique principale ? Des personnages ? Connus ou non ? Des politiques ? Des stars ? Des hommes ? Des femmes ? Des animaux ?*
9. *Y a-t-il un rapport entre le titre de l'image et le sujet ?*
10. *Quelle (s) est/sont la ou les fonction (s) de cette image ?*
11. *Quelle symbolique se dégage de l'image? De quelle manière cette image*

vous parle? L'image suggère-t-elle une narration (raconte-t-elle une histoire?)

À partir de ces éléments, vous pouvez déjà brièvement faire un inventaire et présenter l'image en nommant l'auteur, l'année, la source du document et le thème principal.

Приобщение учащихся к изобразительному искусству, посещение музеев и выставок, ознакомление с теорией композиции может оказывать положительный эффект на выполнение олимпиадных заданий подобного рода. Предлагаем познакомить будущих участников олимпиады с терминологией, необходимой для анализа произведения искусства (картина, фотография):

Табл. 1
Analyse de l'image

Éléments d'analyse	Définition	Description / Interprétation
Format	Il s'agit de la forme	Carré Rectangulaire Paysage (horizontal) Portrait (vertical)
Cadrage	Le cadrage permet d'attirer l'attention du spectateur sur un élément (une scène, un détail)	Plan d'ensemble Une valeur descriptive, on perçoit l'action dans son ensemble. Il décrit, situe l'action ou l'atmosphère. Plan général Une valeur narrative, plus proche de l'action. Il attire l'attention en distinguant un personnage dans son contexte. Plan rapproché (le personnage est coupé au niveau des épaules). Il sert à montrer les réactions émotionnelles du personnage. Gros plan Une valeur psychologique et émotionnelle, dans l'espace intime des personnages. Il isole un objet / visage. Exprime la sensibilité du personnage. Il cherche à dramatiser et émouvoir le spectateur.
Composition	C'est l'organisation des éléments sur la surface de l'image. Lignes de force : Ce sont les lignes naturelles de l'image (diagonales, médianes, verticales, horizontales) que l'auteur choisit parfois d'utiliser pour donner de la force à sa composition.	L'utilisation des diagonales induit souvent le mouvement alors que les médianes horizontales traduisent plutôt le calme et la stabilité.
Espace	C'est la disposition des éléments dans la profondeur de l'image et l'expression du volume.	La profondeur peut être suggérée de plusieurs façons : – en jouant sur la taille des éléments (plus un élément est petit, plus il est censé être éloigné), – en jouant sur le rapport de netteté entre les plans (plus un élément est éloigné, plus il est flou)
Lumière	D'où vient la lumière et quelle est sa nature? Quelle est son intensité ? Est-elle naturelle ou artificielle ?	Jour Nuit Intérieur Extérieur Naturelle (soleil) Artificielle (bougie, lampe)
Couleurs	Il s'agit ici de décrire les couleurs présentes dans l'image, de remarquer des effets de contraste ou au contraire d'harmonie entre les couleurs. Il s'agit également de différents codes couleurs.	L'absence de couleurs: Noir et blanc Dramatise le sujet; Caractère ancien Caractère atemporel, hors du temps. Caractère artistique Les couleurs chaudes : Effet de douceur, de chaleur. Ces couleurs attirent le regard. Les couleurs froides: Effet de froideur et de distance.

Éléments d'analyse	Définition	Description / Interprétation
Texte (rapport texte / image) Quelle est la fonction du texte par rapport à l'image	Quelle est la fonction du texte par rapport à l'image ? Est-ce une légende ? Qu'apporte-t-il à la compréhension de la photo ? Donne-t-il une explication supplémentaire ? Le sens de l'image est-il modifié ? Y-a-t-il un écart entre le texte et l'image ?	

Считаем важным познакомить будущих конкурсантов с интерпретацией цветов и оттенков, принятой во французской культуре. Цветообозначения являются важным содержательным элементом любой национальной культуры – напрямую связаны с ее социальными нормами и стереотипами. К примеру, в традиционной русской культуре красный цвет ассоциируется с красотой и гармонией, а во французской культуре означает пульсирующую кровь, огонь, страсть, воинственность [6].

Rouge : *C'est la couleur du sang, lié à la vie, à la passion, à la fougue, au feu. C'est un stimulant, couleur dynamique, excitante. C'est la couleur guerrière, celle de l'amour vainqueur, elle s'impose sans discrétion.*

Orange : *Moins brutale que le rouge mais très vive, elle évoque naturellement le feu, le soleil, la lumière, la chaleur.*

Jaune : *Lumineux, digne, évoquant la richesse matérielle (soleil, or, richesse, blé, opulence) comme celle de l'esprit, et la domination, le jaune sera très différent selon qu'il est jaune or ou jaune verdâtre et pâle, se rapprochant déjà du vert. Il est stimulant, invite à l'action, à l'effort, à la bonne humeur ; il est gai et rayonnant.*

Violet : *Il mélange l'impression de calme (bleu) et de force (rouge), porte à la réflexion, à la méditation.*

Le violet/rouge rapproche les surfaces, le violet/bleu les éloigne.

Vert : *Selon sa composition, le vert peut être chaud ou froid. Il représente la végétation, la nature apaisante. Il crée une impression de fraîcheur, de calme et de repos.*

Bleu : *Le bleu est la couleur froide par excellence. Couleur de l'eau, du ciel, de la mer. Elle procure une sensation de calme, paix, sérénité, infini et légèreté (les lointains), voire un peu soporifique. Le bleu exerce une fonction lénitive, adoucissante, propice à la méditation.*

Blanc : *Le blanc représente la neige, la pureté, la propreté, la clarté, l'innocence, la naissance.*

Gris : *Le gris c'est la couleur de sensibilité.*

Noir : *Le noir peut symboliser la nuit, la mort, la tristesse, l'enfer.*

Подводя итог вышесказанному, хочется подчеркнуть, что ознакомление будущих конкурсантов с терминологией, необходимой для анализа картин, знакомство с символикой цветообозначений, планомерная последовательная работа над описанием и интерпретацией визуальных документов (фотографий, произведений искусства) позволит им лучше выполнить олимпиадные задания.

1. Ефремова Н. Н., Тарасова О. М. Сложности составления монологического высказывания на основе иконографических документов (на материале французского языка) // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 4. – С. 63–67.
2. Золотарёва Л. Р. Описание и анализ произведения искусства эстетико-искусствоведческий и педагогический инструментарий // Известия Алтайского университета. – 2012. – № 2–1 (74). – С. 157–162.



Литература

3. **Лебедева М. В., Миронова О. А.** Участие школьников в олимпиадах: за и против // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 4. – С. 47–53.
4. **Сергеева А. А.** Проблемы и перспективы подготовки школьников к олимпиадам по китайскому языку (на примере учебного пособия по лингвострановедению «Китай: история и современность» // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 2. – С. 62–68.
5. **Суворова С. Л., Никитина Л. К.** Метопредметная лингвистическая олимпиада по иностранному языку как средство мониторинга сформированности метаумений учащихся основной школы в контексте внедрения обновленных ФГОС // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 8. – С. 71–77.
6. **Чернейко Л. О., Яньян Ли.** Коннотации непроизводных прилагательных цвета в аспекте когнитивного анализа их сочетаемости с абстрактными именами существительными // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2019. – № 5. – С. 144–148.



**Сведения
об авторах**

Ефремова Наталия Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков ИДО Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.
E-mail: nat_ef@mail.ru

Фогель Дмитрий Александрович, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии, и.о. заведующего кафедрой иностранных языков ИДО Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.
E-mail: dmitrij.fogel@yandex.ru

«РОЖДЕСТВЕНСКИЙ КВЕСТ». СЦЕНАРИЙ ВНЕУЧЕБНОГО МЕРОПРИЯТИЯ



Аннотация

Данная статья обобщает практический опыт проведения внеучебного рождественского мероприятия на английском языке, нацеленного на мотивацию студентов к углубленному изучению языка и культуры англоговорящих стран. В статье представлен сценарий занятия и описывается подготовка к нему. Данное мероприятие было дважды проверено авторами на практике и дало положительные результаты. Таким образом, оно может быть рекомендовано для проведения со студентами первого курса вузов и учащимися средней и старшей школы в рамках внеучебной деятельности.



Abstract

'A CHRISTMAS QUEST'. THE SCRIPT FOR AN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY

This article sums up the practical experience of organizing an extra-curricular Christmas event which is supposed to encourage students' profound studies in the English language and culture. The article presents the script of the class and the description of the preparation stage. This event was put into practice twice and gave positive results. So, it can be recommended to be used with first-year students at universities and secondary and high school students.



Ключевые
слова

**внеучебная деятельность, мотивация к изучению
иностранного языка, Рождество, занятия
по английскому языку**



Keywords

**extra-curricular activities, language learning motivation,
Christmas, English classes**

Данная статья посвящена описанию сценария для внеучебного мероприятия «Рождественский квест». Учителя-практики постоянно сталкиваются с низкой мотивацией изучения иностранных языков. Один из способов повысить ее — это приобщение к изучению языков через культуру страны изучаемого языка. Отечественные ученые, рассматривая иноязычную коммуникативную компетенцию, уделяют особое внимание аспектам культуры. Воспользуемся определением иноязычной коммуникативной компетенции, данным И. Л. Бим, которая понимает ее как «способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение учащихся к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [1, с. 159]. Профессор Бим включает в иноязычную коммуникативную компетенцию языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции. В ходе работы мы опирались на эту теорию.

В сценарий мероприятия «Рождественский квест» были включены доступные задания на английском языке с учетом психолого-педагогических особенностей данного возраста (материал был адаптирован и снабжен необходимыми комментариями). Кроме того, дополнительно рекомендуем обратиться к публикациям журнала «Иностранные

языки в школе»: например, посмотреть инсценировку по теме «Рождество» в статье А. В. Мирошниченко «*The Mistake of Santa Claus*» [3] и выпуск «ИЯШ» №6 («Игра и игровые технологии в обучении иностранному языку») за 2023 год [4].

Мероприятие проходило в три этапа: подготовка, проведение и рефлексия. На первом этапе подбирались необходимый материал по рождественской тематике, готовились соответствующие новогодние украшения (плакаты, снежинки), были оформлены станции для квеста, подбирались тематическая музыка. Была выделена группа вожатых, в которую вошли студенты-старшекурсники. Они вместе с преподавателями отвечали за организационную сторону мероприятия. Преподаватели вместе с вожатыми выработали следующий план проведения мероприятия:

1. Встреча участников квеста
2. Разбивка по командам
3. Участие в квесте
4. Награждение
5. Рефлексия.

Согласно плану, на основном этапе команды должны пройти семь станций, выполнив задания на каждой из них. За правильно выполненные задания начисляются баллы. В конце квеста баллы суммируются и награждаются победители. Последняя станция – спортивная – проводится в спортзале. Чтобы вожатым было легче опознавать участников, все члены команд получают эмблемы определенного цвета, которые прикрепляются на одежду. Каждой команде перед стартом выдается маршрутная карта, по которой проходит квест. Станции для квеста оформляются заранее в разных кабинетах, в них работают вожатые, которые дают задания командам. За каждой командой закреплены двое вожатых, которые сопровождают команды по маршруту квеста, а также следят за тем, чтобы члены команды не пользовались телефонами во время выполнения заданий. Необходимо также выделить отдельную группу вожатых, которые будут вести подсчет баллов. Станции для квеста: «*Professor Higgins' Lab (Phonetic issues)*», «*Grammar Wizards*», «*Nativity (religious roots)*», «*Christmas Time*», «*Maths and Logic*», «*Christmas in Literature*», «*Sport*».

На каждой станции после выполнения заданий команды получают по одной букве цвета эмблемы команды, которые нужно будет подставить в верхнюю часть маршрутной карты, чтобы получилось слово. Шесть слов (выделены), которые команды составляют в процессе прохождения по станциям, включены в цитату: «**Resolve** to make at least one **person** happy every day, and then in ten years you may have made three thousand, six hundred and fifty persons happy, or **brightened** a small town by your **contribution** to the fund of **general enjoyment**» («Постарайтесь делать по крайней мере одного человека счастливым каждый день, и тогда через десять лет вы, возможно, осчастливите три тысячи шестьсот пятьдесят человек, или осветите маленький город своим вкладом в фонд общего удовольствия»), принадлежащую Сиднею Смитту (*Sydney Smith*), английскому писателю, проповеднику и общественному деятелю. Цитата на большом плакате вывешена в спортзале. В конце квеста преподаватель проверяет слова, составленные командами после прохождения всех станций, команды вставляют слова в пропуски в цитате, вожатые читают и переводят ее.

Заключительный этап – рефлексия, в ходе которого в беседе выясняется, понравилось ли участникам и вожатым мероприятие, учитываются пожелания.

СТАНЦИЯ «PROFESSOR HIGGINS' LAB (PHONETIC ISSUES)»

The host: Welcome! Hello, everyone! At our station you will get 2 tasks. Your maximum score can be 20 points.

The 1st one is called «Christmas rhymes». I will read the definition and you should complete it with the rhyming Christmas word. You can get 0, 5 point for one word, 8 points maximum for this task.

Christmas rhymes¹¹ www.bogglesworldesl.com

Something you give that rhymes with lift.
 Something you send that rhymes with hard.
 A little helper that rhymes with shelf.
 Something striped that rhymes with rain.
 A famous reindeer that rhymes with golf.
 Something you sing that rhymes with barrel.
 Something you decorate that rhymes with bee.
 Something you hang that rhymes with rocking.
 This covers the window and rhymes with lost.
 What you put on your roof that rhymes with fights.
 What Santa drives that rhymes with hay.
 This holds Santa's presents and rhymes with back.
 Something you ring that rhymes with well.
 Green leaves that rhyme with golly.
 Where Santa lives that rhymes with hole.
 An old miser who rhymes with stooge.

The keys: gift, card, elf, cane, Rudolph, carol, tree, stocking, frost, lights, sleigh, sack, bell, holly, Pole, Scrooge.

The 2nd task is to read correctly the words which are connected with the Nativity theme. You can get 0,5 point for one word, 12 points maximum for this task.

Jesus, Angel, Bethlehem, Carpenter, donkey, Egypt, frankincense, Gabriel, gold, Herod, Jerusalem, Joseph, joy, manger, Mary, myrrh, Nazareth, Roman, shepherd, stable, star, tax, Wise men, worship.

СТАНЦИЯ «GRAMMAR WIZARDS»

The host: Welcome! Hello, everyone! Let's have a look at the pictures of a typical scene in a house in an English-speaking country at Christmas time!

Task 1: The task is called: Spot the differences. The two pictures have 12 differences. Work in groups and find them. You will be scored 1 point for one difference.



Look at the two pictures of the room. Circle as many differences as you can and then write the differences below.

The Keys:

- 1. There are 3, not 2 pictures on the wall to the left of the fireplace in the second picture.
- 2. There are 2, not 3 toy soldiers in front of the fireplace in the second picture.
- 3. There is no dog behind Santa in the second picture.
- 4. Santa is wearing black, not navy blue boots in the second picture.
- 5. There is a letter to Santa in the foreground in the second picture.
- 6. Santa is not looking at us, and his eyes are closed in the second picture.
- 7. There is an angel, not a star on the top of the tree in the second picture.
- 8. Santa's wearing his stocking hat with the bobble on the left, not on the right in the second picture.
- 9. There is no bike between the tree and the fireplace in the second picture.
- 10. There is no glass of milk next the plate of ginger man cookies in the second picture.
- 11. There is a robot under the tree together with other gifts in the second picture.
- 12. There is no star on the rocket in the second picture.

СТАНЦИЯ «NATIVITY (RELIGIOUS ROOTS)»

The host: Welcome! Hello, everyone! At our station you will get 2 tasks. Your maximum score can be 26 points. The 1st task is to find 23 Nativity words in the grid. You will get 0,5 point for each, so maximum you can get 11,5 points for this task. Also, if you explain how these words relate to the nativity story you will get extra 0.5 point for each correct answer.

² www.bogglesworldesl.com

The Story of Jesus Word Search²

T	U	B	W	I	S	E	M	E	N	E	S	K	R	U	S
P	O	U	G	X	M	S	W	G	O	L	D	E	B	E	B
H	E	R	O	D	F	A	H	O	G	J	T	H	T	F	R
A	O	D	B	E	Q	S	N	T	R	N	O	Q	C	U	H
B	D	O	N	J	A	K	V	G	E	S	N	S	D	U	P
M	K	N	A	F	M	M	O	P	E	A	H	R	E	D	E
I	N	K	Z	R	M	M	R	P	M	R	E	I	H	P	P
M	N	E	A	A	Z	A	F	O	R	H	R	J	P	M	H
E	N	Y	R	N	C	G	R	R	P	A	M	Y	R	R	H
M	P	B	E	K	J	R	B	E	T	H	L	E	H	E	M
N	H	S	T	I	P	E	H	S	N	R	E	Y	Q	Y	U
C	W	A	H	N	S	S	R	I	G	L	K	G	R	A	I
X	J	N	P	C	F	E	B	U	B	L	S	A	G	E	N
D	F	G	R	E	E	B	G	A	S	K	M	B	U	J	R
R	P	E	I	N	O	F	T	Y	O	A	N	R	E	T	C
J	L	L	V	S	A	S	O	U	P	R	L	I	E	A	Q
Q	O	P	Y	E	W	J	L	Q	X	T	G	E	D	X	Y
B	X	Y	X	J	S	A	V	I	O	U	R	L	M	Z	C

Angel	Manger
Bethlehem	Mary
Carpenter	Myrrh
Donkey	Nazareth
Egypt	Roman
Frankincense	Shepherd
Gabriel	Stable
Gold	Star
Herod	Tax
Jerusalem	Wise men
Joseph	Worship
Joy	

The 2nd task is to match the verbal descriptions of the Nativity events with the pictures. You will get 0,5 point for each correct answer, maximum 3 points.

СТАНЦИЯ «CHRISTMAS TIME»

The host: Welcome! Hello, everyone! Let's have a look at the pictures of a typical scene in a house in an English-speaking country at Christmas time!

Task 1: The task is called: Spot the differences [5]. The two pictures have ten differences. Work in groups and find the ten differences. You will get 0,5 points for each correct answer.



The key to Task 1 'Spot the differences'. In the first picture:

- 1) There is no fairy on the Christmas tree.
- 2) There are only six presents under the tree.
- 3) Two children are opening presents.
- 4) One of the people at the table is different.
- 5) The turkey has not been eaten.
- 6) The candles are not lit.
- 7) The Christmas cards are on the wall.
- 8) The fire is not lit.
- 9) There is no mistletoe.
- 10) There is no Christmas pudding.

Task 2 Christmas pudding [5]

The host: Before the metric system was introduced, parents used to put silver sixpences into the Christmas pudding, which lucky members of the family could find (if they didn't swallow them!). Look at the coins. Turn the pyramid upside down by moving three coins, one at a time. You will get 5 points for the task.



The key to Task 2 [2]

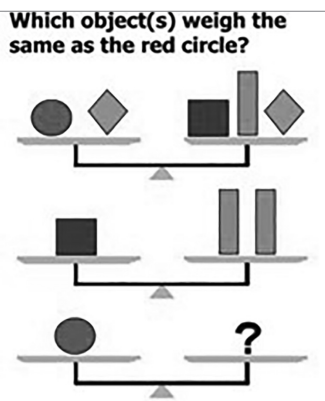
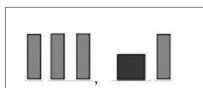
First move the top coin and put it under the row of four coins, between the second and third coins. Now take the first and the fourth coins in the row of four coins and put them on the either side of the coins on what was originally the second row.

СТАНЦИЯ «MATHS AND LOGIC»

The host: Hi, guys! Come in and let's have some fun with logical exercises. Do you think you are smart? Let's check how smart you are!

Task 1 Look at the card and calculate what object (s) weigh the same as the red circle? You will get 5 points for the task.

The Key to Task 1:



Task 2 Look at the card and solve the logic problem. You will get 1 point for each correct answer.

A Logic problem

- Find out the names of these people:
- 1) Barbara's last name does not have a 'z' in it.
 - 2) Sam's last name does not end with an 's'.
 - 3) Lilly's last name has 5 letters in it.
 - 4) Sam's last name is not the shortest one here.

	Smith	Jones	Gonzales	Lee
Sam				
Lilly				
Dan				
Barbara				

The Key to Task 2: Barbara-Lee; Sam-Smith; Lilly-Jones; Dan-Gonzales

СТАНЦИЯ «CHRISTMAS IN LITERATURE»

The host: Welcome, my friends! We are in a magical world of literature today! Do you like reading books? I hope you do because we have some interesting tasks for you.

Task 1 You will get the cards with names of different writers. Try to guess what book/books they wrote. You will get 0,5 points for each correct answer.

1. Agatha Christie	a. The Gift of the Magi
2. Arthur Conan Doyle	b. The Adventure of the Christmas Pudding
3. Beatrix Potter	c. The Tailor of Gloucester
4. Charles Dickens	d. The Night Before Christmas
5. J. R. R. Tolkien	e. The Snowman
6. Mark Twain	f. A Letter from Santa Claus
7. Nikolai Gogol	g. Hercule Poirot's Christmas
8. O. Henry and P. J. Lynch	h. A Christmas Carol
9. Raymond Briggs	i. Letters From Father Christmas
	j. The Adventure of the Blue Carbuncle

The Key to Task 1: 1) b, g; 2) j; 3) c; 4) h; 5) i; 6) f; 7) d; 8) a; 9) e.

Task 2 In the next competition, we are going to check your artistic skills!

We have got 5 characters from books. Choose one representative from your team to show pantomime. Do you know what a pantomime is? You have to show the characters without words. You can use different objects to help you. Your team will guess who it is. You get 1 point for each correct answer. You have to change the representatives of the group. Note: Only one character is connected with Christmas. Four other characters are from famous books but not about Christmas. Characters: Sherlock Holmes, Harry Potter, Robin Hood, The Nutcracker, Matilda.

СТАНЦИЯ «SPORT»

The host: Ok, guys, come in! You all keep fit, don't you? Do you do morning exercises? Do you go jogging? Do you like sports? Do you like fast cars? Do you like races? Today we are going to have Races but not Car Races. First, we'll have

the Ball and Spoon Race! You have to run in the ball and spoon race. Each player gets a spoon and a little ball. The player must carry their ball on their spoon from the starting line to the finishing line. The winner is the first to come with the ball on the spoon.

Task 1 *The Ball and Spoon Race*

Preparation: *set up the finish line and the starting line.*

Materials: *little balls, spoons, tape to set up the start and the finish line.*

Task 2 *Hula Hoop Relay race*

The next task is to hula hoop from one end of the gym to the other.

Preparation: *set up the finish line and the starting line.*

Materials: *hula hoops, tape to set up the start and the finish line.*

В заключение хотелось бы отметить, что статья имеет практическую направленность, материал может быть использован во внеурочной деятельности при работе со студентами, учащимися основной и средней школы. Проведенное мероприятие положительно влияет на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, повышает мотивацию изучения иностранного языка, развивает творческие способности обучающихся. «Рождественский квест» в таком формате был проведен и проанализирован авторами статьи на практике дважды. Опросы учащихся на этапе рефлексии показали, что участники положительно относятся к такому виду работы. Одним из показателей является желание учащихся проводить подобные мероприятия, инициатива исходит от обучающихся, те, кто принимали участие, просят приглашать их на следующий год уже в качестве вожаков и организаторов. Таким образом, можно говорить о том, что в целом мероприятие является целесообразным и его можно рекомендовать учителям-практикам.

1. **Бим И.Л.** Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156–163.
2. Видеоролик «Загадка с монетами». – URL: <https://yandex.ru/video/preview/3051973203897493194> (дата обращения: 23.09.2024).
3. **Мирошниченко А.В.** The Mistake of Santa Claus // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 7. – С. 96–98.
4. Научно-методический журнал «Иностранные языки в школе». – 2023. – № 6.
5. **Wallwork A.** A Book of Days: A Recourse Book of Activities for Special Days in the Year. – Cambridge University Press, 1999. – 112 p.



Литература

Кадола Елена Владимировна, старший преподаватель английского языка
ФГАОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского» (г. Омск).

E-mail: lkro@rambler.ru

Петрова Наталья Николаевна, старший преподаватель английского языка
ФГАОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского» (г. Омск).

E-mail: petrova-natalia@list.ru



**Сведения
об авторах**

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОСЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ ГЕНЕРАЦИИ ИЗОБРАЖЕНИЙ)



Аннотация

Развитие технологий искусственного интеллекта и нейросетей в частности ускоряется с каждым днем. Процесс их интеграции в обучение иностранным языкам становится все более понятным, благодаря разнообразным функциям нейросетей открываются новые возможности для педагогов и обучающихся. Данная публикация является продолжением цикла статей об интеграции нейросетей в полимодальное обучение иностранным языкам (опубликованы в № 7 и № 9 «ИЯШ» за 2024 год). Автор акцентирует внимание на полимодальном подходе, который сочетает различные способы восприятия информации, и объясняет, как нейросети могут помочь в его реализации. В статье описаны нейросети, созданные для генерации изображений, и их уникальные дидактические возможности, позволяющие значительно разнообразить и обогатить процесс обучения, сделать его более адаптивным и интерактивным.



Abstract

DIDACTIC CAPABILITIES OF NEURAL NETWORKS IN THE CONTEXT OF MULTIMODAL TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (USING GENERATED IMAGES)

The development of artificial intelligence technologies, and neural networks in particular, is accelerating every day. The process of their integration into foreign language teaching is becoming increasingly obvious, thanks to the various functions of neural networks, new opportunities for teaching foreign languages for teachers and students are opening up. This paper is a continuation of the series of articles on the integration of neural networks into multimodal teaching of foreign languages, published in the journal 'Foreign Languages at School', No. 7 and No. 9, in 2024. The author focuses on the multimodal approach, which combines different ways of perceiving information, and explains how neural networks can help in the implementation of this approach. The article describes neural networks created for generating images and their unique didactic capabilities, which they represent and allow to significantly diversify and enrich the learning process, making it more adaptive and interactive.



Ключевые слова

**информационные технологии, полимодальное обучение,
искусственный интеллект, нейросети, промпт,
изображение, визуализация**



Keywords

**information technologies, polymodal education, artificial
intelligence, neural networks, prompt, image, visualisation**

Современные цифровые технологии развиваются с немыслимой скоростью, и нейросети уже научились отвечать на задаваемые им в виде промптов вопросы, генерируя упражнения, тексты, списки слов (необходимой лексики), исправляя ошибки и предоставляя пользователю необходимую информацию в кратчайший срок. Несмотря на разнообразные возможности чат-ботов и нейросетей, генерирующих текстовые ответы, интеллектуализация цифрового пространства часто ассоциируется именно с визуализацией. Опрос 65 студентов 1–2 курсов Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина показал, что из респондентов, которые применяют нейросети, 62 % используют их для генерации изображений и только 38 % – для синтеза данных или перевода текстов.

В рамках полимодального обучения иностранным языкам, которое предполагает задействование нескольких каналов восприятия для усвоения информации, особенно важно применять визуальные средства демонстрации изучаемого материала, поскольку «визуальная информация обрабатывается правым полушарием и, взаимодействуя с вербальной, развивает межполушарные связи» [4, с. 51], что необходимо учитывать в современном образовательном процессе.

Благодаря активному развитию информационных технологий и простоте получения искомой визуальной информации, визуализация становится очень доступной, а непрекращающееся совершенствование возможностей нейросетей позволяет получать максимально релевантные результаты. При применении нейросетей для реализации полимодального подхода необходимо как внедрять новые информационные технологии, так и модифицировать уже существующие, создавать учебные материалы, основанные на актуальных способах представления этого материала.

Целесообразность и эффективность применения изображений на уроках иностранных языков описана и обоснована различными методистами. По сравнению с текстовыми материалами, «где речевые единицы представлены учащимися в относительно готовом для употребления виде, картинки, фотографии и тому подобный содержательный иллюстративный материал заставляет учащегося извлекать речевой материал из памяти, исходя из содержания того, что изображено» [7, с. 457]. Таким образом, изображения отражают определенную информацию, которая способствует выражению собственного мнения и стимулирует критическое мышление. Благодаря большому количеству деталей на картинке, мотивация к говорению возрастает, так как компоненты изображения расширяют количество идей по обсуждаемой теме при условии соответствия изображения уровню обучающегося, возрасту и интересам. Более того, исследования психологов и педагогов доказывают, что «наглядность и визуализация не только способствуют более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяют активизировать умственную деятельность» [10, с. 120].

Визуальные средства, применяемые на уроках, являются важными опорами, вызывающими ассоциации между изображением и собственно содержанием высказывания. На различных этапах обучения иностранному языку, при реализации разнообразных учебных задач – например, изучении новых лексических единиц, – «наглядность ... может быть использована для семантизации языкового материала и организации запоминания путем установления связи между вербальным и наглядным представлением

действительности» [2, с. 87]. «Наглядность» определяется как «специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности. На занятиях по иностранному языку первостепенная роль отводится наглядности зрительной, слуховой, смешанной (зрительно-слуховой)» [1, с. 152]. Все эти виды наглядного материала могут быть успешно созданы нейросетями.

Методический понятийный словарь расширяется с развитием технологий, поэтому наряду с известным понятием «визуализация» появилось еще одно – «когнитивная визуализация». Возникновение этого термина было вызвано развивающимися технологиями со стремительно растущим информационным потоком, который стало необходимо систематизировать для переработки и усвоения. В связи с ростом объема информации мышление современного человека также меняется: мы обращаем внимание скорее на образы, чем на вербальное представление информации. При девербализации современной коммуникации растет роль визуальной информации. В связи с этим у обучающихся появляются новые когнитивные предпочтения, «предполагающие интенсивное внедрение наглядных средств обучения, переход от репродукции к креативности, творчеству» [9, с. 81]. Когнитивная визуализация связана с психологическими закономерностями, в соответствии с которыми скорость обработки новой информации и усвоения знаний обучающимися повышается, если в обучении используются элементы, задействующие правое («образное») полушарие мозга. Следствием этого становится рост значимости визуализации учебных материалов, чего можно достичь различными способами, в том числе с помощью активно развивающихся цифровых технологий. Дополнительный наглядный материал в виде изображений, схем, карт помогает систематизировать как точную, так и более абстрактную информацию. «При восприятии наглядного материала человек может охватить единым взглядом все компоненты, входящие в целое, проследить возможные связи между ними, произвести категоризацию по степени значимости, общности, что служит основой не только для более глубокого понимания сущности новой информации, но и для перевода ее в долговременную память» [5, с. 149].

Нейросети позволяют создавать качественно новые и яркие изображения для занятий, содержащие именно те элементы, которые необходимы учителю. Как и традиционные изображения, они могут быть дополнительными элементами, иллюстрирующими тексты разных жанров на иностранных языках, представлять новые значения, использоваться для культуроведческого обучения, иллюстрировать фразеологические выражения.

Как и при работе с нейросетями *Perplexity* и *ChatGPT*, которые генерируют уникальную текстовую информацию на основе промптов, успешность сгенерированного изображения зависит от полноты и подробного описания деталей в запросе. При создании промпта важно знать, что «общение с нейросетью подобно оформлению технического задания живому человеку – чем более подробно мы описываем результат, который хотели бы получить, тем более подробными получаются ответы» [8, с. 77]. Другими важными этапами написания промпта являются следующие: при его формулировании важно определить главный объект изображения (это может быть человек, животное, пейзаж, предмет) – именно он будет в центре, а потом добавить детали, описывающие внешний вид (одежда, черты лица, настроение), действия (активные глаголы), описание заднего плана. Чтобы получить

изображение желаемого стиля, необходимо определить стилистику (реалистичная фотография, иллюстрация, наброски), цветовую гамму и настроение. Все элементы запроса должны быть расположены в порядке убывания значимости заложенной в них информации. Если результат не оправдывает ожидания, необходимо переформулировать запрос, изменив порядок слов или подобрав синонимы.

К настоящему времени создано значительное количество нейросетей, представляющих разнообразные возможности для создания изображений: *LexicaArt, Midjourney, Dream AI, Playground.ai, Leonardo.ai, Kandinsky*. Это наиболее популярные сервисы, однако этот перечень не исчерпывающий – количество нейросетей растет, улучшаются и их параметры по генерации изображений.

Нейросети предлагают изобразительную наглядность, которая может отражать как явления, предметы, культурные особенности, архитектуру, стили реального мира, так и абстрактные явления, и вымышленные комбинации предметов, животных, пейзажей и всего, что задумает автор промпта.

Работа всех нейросетей, генерирующих изображения, строится по одному принципу. Они могут:

1. Сгенерировать уникальное изображение на основе заданного человеком промпта.
2. Придать определенный художественный стиль полученному изображению, сделать его как максимально реалистичным, приближенным к фотографии, так и наоборот: создать рисунок, набросок, иллюстрацию.
3. Создать изображение на базе готового изображения. Нейросетям можно предложить уже готовые реальные фотографии людей, объектов или природы или загрузить фотографию детского рисунка, на основе которого нейросеть сгенерирует более реалистичное изображение.

Преимуществом создания и демонстрации изображений на уроках с учениками с любым уровнем владения иностранным языком является возможность замены реальных предметов, которые зачастую трудно или невозможно показать на занятиях, на изобразительную наглядность от нейросетей.

При генерации и использовании изображений важно помнить о следующем:

- Соответствие возрасту обучающихся: для младших школьников лучше использовать более простые и понятные изображения, в то время как для старших классов и студентов – генерировать более сложные визуальные элементы.
- Адаптация к уровню сложности: изображения создают опору для коммуникативного использования языкового материала в устной и письменной речи; однако для эффективного развития продуктивных навыков необходимо генерировать визуальные материалы, соответствующие языковой компетенции и культурным особенностям обучающихся. На начальном уровне стоит использовать изображения с базовой лексикой, а для более продвинутых студентов – более сложные визуальные элементы, которые требуют глубокого анализа и обсуждения.
- Разнообразие форматов и стилей: для удержания внимания и интереса обучающихся, разностороннего восприятия материала можно генерировать изображения от реалистичных цветных фотографий до черно-белых, создавать картинки в разных стилях – как известных

художественных направлений (импрессионизм, сюрреализм и др.), так и взяв за основу стиль конкретного художника (Ван Гог, Айвазовский и др.).

- Соответствие содержанию урока: изображения должны быть напрямую связаны с темой урока и помогать учащимся лучше понять материал или использовать его при выполнении упражнений.
- Культурная релевантность: чтобы помочь обучающимся лучше понять контекст использования языковых единиц, связанных с культуроведческими особенностями, изображения должны отражать культуру стран изучаемого языка.
- Умеренность использования изображений: для результативных уроков необходимо показывать изображения в разумных количествах, постепенно, на соответствующих этапах.
- Четкое выделение акцентов при обсуждении изображений: описание, сравнение или дискуссию можно предварять вопросами, которые помогут обучающимся сосредоточиться на ключевых элементах иллюстрации.

Дидактический потенциал нейросетей, генерирующих изображения, реализуется в первую очередь в виде поддержки полимодального обучения, так как текстовая информация сочетается с визуальной, что помогает учащимся качественнее и быстрее освоить изучаемый материал. Нейросети создают уникальный учебный контент, который становится персонализированным. Используя различные стратегии разработки промптов, педагог может адаптировать материалы под конкретный уровень знаний, интересы обучающихся и изучаемые темы либо связать несколько тем в одном изображении для повторения ранее изученного материала. Различные визуальные элементы могут иллюстрировать лексические единицы или грамматические явления.

Безусловно, изображения, созданные с учетом личных интересов студента, поддерживают его мотивацию к изучению иностранного языка. Достижению этой цели способствует и генерация сюжетов и персонажей изучаемых или прослушиваемых текстов и диалогов, а также создание опоры для устных высказываний обучающихся. Надо помнить, что именно педагог управляет нейросетями и использует их как инструмент для создания наглядности, следовательно, изображения способствуют реализации возможностей педагогического управления – это «управление познавательным процессом и учебной мотивацией школьников» [6, с. 119].

Основываясь на возможностях, предлагаемых указанными выше нейросетями, можно предложить следующие варианты применения изображений на уроках иностранного языка:

1. Семантизация новых слов, коллокаций и фразеологических единиц. Сгенерированное изображение в этом случае служит опорой для объяснения значения новых слов. Польза нейросетей в данном случае состоит в том, что, помимо уникальности изображения, программа выдает контент, которого до этого не существовало. Так, для изучения отдельных предметов или явлений есть шанс найти нужные средства визуальной наглядности на просторах интернета, однако при изучении фразеологических единиц нейросеть может создать уникальное изображение, отражающее их смысл, что несомненно вызовет интерес у обучающихся и ускорит процесс запоминания. На рис. 1 для примера представлены результаты генерации изображений с помощью нейро-

сетей *dream.ai* и *leonardo.ai* по промпту с фразеологизмом «teacher's pet».

2. Работа с текстами: изображения могут стать основой для дополнительных заданий при чтении или прослушивании текста. Учащиеся могут сопоставлять прочитанное/услышанное с соответствующими иллюстрациями, что поможет им лучше понять содержание текста.

3. Дискуссии и обсуждения: сгенерированные изображения могут использоваться как стимул для выражения обучающимися собственного мнения. Важно, что полученный благодаря возможности генерировать изображения на основе сложных промптов визуальный образ позволяет размышлять об увиденном предмете, личности и чертах характера изображенного человека или ситуации в целом. Чтобы побудить учащихся высказывать свое мнение, можно задавать дополнительные вопросы к изображениям. При правильной генерации промпта на картинке присутствует много разнообразных элементов, следовательно, количество вопросов для обсуждения возрастает.

4. Сравнение: в этом случае необходимо сгенерировать два изображения, которые позволят обучающимся тренировать грамматические конструкции (например, прошедшее и настоящее время при сопоставлении изображений городов прошлого и современных мегаполисов), закреплять лексику на разнообразных темы через описание различий и сходств между картинками. В зависимости от уровня владения языком обучающихся можно усложнять задания: например, при генерации изображений с промптом «*a bustling city center that serves as a hub of activity and is full of diverse modes of transport; the atmosphere is lively, reflecting the energy of urban life*» мы получим изображение современного мегаполиса, однако добавив в промпт прилагательные «*African*» или «*British*», увидим два различных изображения, которые можно применять даже для отработки заданий по различным темам устной части ЕГЭ для сравнения, описания преимуществ и недостатков (см. рис. 2).

5. Разработка проектов: большинство обучающихся уже умеют самостоятельно генерировать изображения, поэтому в рамках проектной деятельности одним из заданий может быть создание визуальной составляющей их работ с помощью нейросетей для предоставления информации о культуре стран или их достопримечательно-



Рис. 1

Визуализация фразеологизма «teacher's pet» нейросетью *leonardo.ai*

Рис. 2

Визуализация городов нейросетью *leonardo.ai*



стях. Это способствует развитию творческих навыков, углубляет знания о языке.

6. Геймификация обучения возможна за счет создания карточек (*flashcards*) с яркими изображениями, позволяющими запоминать слова через активное взаимодействие с материалом, а также оформления фонового изображения для ролевых игр или диалогов.

Таким образом, преимущества нейросетей вполне очевидны. Помимо создания оригинальных изображений, соответствующих изучаемым темам, визуализации сложных понятий и индивидуализации обучения и делающих процесс овладения иностранным языком более увлекательным и эффективным, нейросети сокращают время, которое учитель тратит на подготовку учебных материалов, поскольку генерация необходимого изображения занимает несколько минут с учетом времени на написание промпта, получение ответа от нейросети, сохранение готового изображения на персональное устройство (компьютер, ноутбук или телефон) и его загрузку: это гораздо быстрее, чем поиск подходящей картинки в интернете. Кроме того, нейросети создают высококачественные иллюстрации, способствующие улучшению визуального восприятия материала.

Использование изображений создает ситуационную среду для обучения, позволяя учащимся связывать слова с конкретными ситуациями, что упрощает процесс усвоения лексики и грамматических структур: новые слова и фразы запоминаются через визуальные ассоциации. Все вышеперечисленное важно для развития многоканального восприятия, реализуемого в рамках полимодального обучения иностранным языкам, поскольку использование различных форматов передачи информации способствует более глубокому пониманию материала. Визуализация способствует концентрации внимания учащихся на ключевых аспектах учебного материала и повышает их интерес к предмету, делая уроки более увлекательными и динамичными.

Вместе с тем существуют и некоторые недостатки в применении нейросетей при обучении иностранным языкам. Главный из них – это качество генерируемого контента. Нейросети не всегда создают качественные изображения, соответствующие замыслу педагога. Ошибки в интерпретации запросов могут приводить к созданию неинформативного или вводящего в заблуждение контента. В этом случае увеличивается количество попыток для создания релевантного материала, а следовательно, и время, затрачиваемое на подготовку. Однако даже такой контент можно предложить обучающимся с заданием найти несоответствие описанию или фактические ошибки (например, неправильно изображенные достопримечательности). Другим недостатком может быть необходимость подготовки преподавателей к использованию этих технологий: важно познакомить педагогов с интерфейсами различных нейросетей, их функциями, а главное – обучить составлять правильные промпты для генерации требуемых изображений. Важно раскрыть не только технические аспекты работы с нейросетями, но и методические подходы к интеграции созданного контента в учебный процесс. Кроме того, «нейросети могут использоваться для создания поддельных изображений, которые могут использоваться для обмана или манипуляций» [3, с. 77]. Важно внимательно проверять сгенерированные визуальные материалы и применять их ответственно.

Таким образом, использование нейросетей для создания изображений с целью обучения иностранным языкам предлагает множество возможностей

для улучшения учебного процесса благодаря созданию адаптивного и интерактивного контента. Для достижения максимальной эффективности необходимо учитывать как преимущества, так и недостатки этой технологии. Успешная интеграция таких программ требует комплексного подхода к подготовке преподавателей, а также их готовности применять новые технологии в обучении.



Литература

1. **Азимов Э. Г., Шукин А. Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.
3. **Ильинская Е. В., Голышева Е. Н., Медведев А. А., Масалитин Н. С.** Применение генеративно-состязательных нейросетей для генерации изображений // Научный результат. Информационные технологии. – 2024. – № 1, Т. 9. – С. 73–78.
4. **Катханова Ю. Ф, Корзинова Е. И, Игнатьев С. Е.** Визуализация учебной информации как педагогическая проблема // Вестник АГУ. – 2018. – № 4 (228). – С. 51–59.
5. **Лаврентьев Г. В.** Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2012. – 231 с.
6. **Мильруд Р. П.** Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. – 2015. – № 1 (29). – С. 104–121.
7. **Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.** Урок иностранного языка. – Ростов-на-Дону: Феникс, М. Глосса-пресс, 2010. – 640 с.
8. **Попова А. В.** Дидактические возможности нейросетей в контексте полимодального обучения иностранным языкам (на примере текстовых запросов) // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 9. – С. 75–83.
9. **Сырина Т. А.** Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 7 (172). – С. 81–85.
10. **Титова С. В., Замковая А. В.** Визуализация дидактических материалов для развития иноязычных продуктивных умений критического мышления у обучающихся //

Попова Анна Владимировна, канд. пед. наук, директор языкового центра «Европа» (г. Тамбов).
E-mail: annavp1@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

РЕТРОСПЕКТИВА УЧАСТИЯ ЖУРНАЛА «ИЯШ» В НАУЧНЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ СОБЫТИЯХ В 2024 ГОДУ: МЕЖДУНАРОДНЫЕ ФОРУМЫ, ФЕСТИВАЛИ, ВСЕРОССИЙСКИЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Участие в крупных всероссийских и международных научных событиях имеет важную ценность для нашего журнала как надежный и эффективный способ установления и развития профессиональных связей. Подобный формат академического общения позволяет получать информацию о тенденциях развития методической мысли, дает обратную связь о публикациях авторов нашего издания в регионах и создает платформу для дальнейшей просветительской и образовательной деятельности.

География научных форумов при поддержке и участии «ИЯШ» в 2024 году была разнообразной: Москва, Санкт-Петербург, Набережные Челны, Нижний Новгород, Пятигорск, Томск, Иваново, Йошкар-Ола, Казань и др.

Главным методическим событием 2024 года стала Всероссийская научно-методическая конференция «Содружество лингвометодических школ: уникальные образовательные продукты и практики», приуроченная к 90-летию журнала «ИЯШ». Она состоялась 22 ноября 2024 года в Москве, став, по отзывам участников, самым масштабным форумом года, объединившим ключевых ученых-лингводидактов из ведущих педагогических и лингвистических вузов России. Безусловно, успеху юбилейной конференции способствовала поддержка Образовательной компании *RELOD*, сегодняшнего учредителя, и целенаправленная деятельность главного редактора и редколлегии журнала по укреплению профессиональных связей с кафедрами методики педагогических вузов и кафедрами иностранных языков университетов России, а также контакты редакции в течение года с Государственным архивом РФ для сбора информации о персоналиях и событиях, связанных с историей журнала, и многочисленные научные конференции, педагогические форумы и фестивали. Ниже приведем наиболее значимые из них.

Москва, ИИЯ МГПУ, 28 февраля 2024 г. IV Международная научно-практическая конференция «Диалог культур. Культура диалога в многонациональном городском пространстве».

Москва, Экономический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 13 марта 2024 г. Международная научно-практическая конференция «Иностранные языки в вузе: реальность и перспективы».

Нижний Новгород, НАПАЯз, 23 апреля 2024 г. XXIX NATE-RUSSIA Conference 'Further and Beyond'.

Набережные Челны, НГПУ, 16–17 мая 2024 г. XII Международный открытый педагогический форум «Образование: реалии и перспективы».

Пятигорск, ПГУ, 16–18 мая 2024 г. XXVI Лемпертовские чтения.

Иваново, ИГУ, 23–25 мая 2024 г. Международный симпозиум «Современная филологическая наука: достижения и инновации».

Москва, МИСиС, 31 мая 2024 г. 9th Conference on EAP/ESP/EMI in the Context of Higher Education.

Москва, ВАБТ, 28 июня 2024 г. VI Международная научно-практическая конференция «Иностранные языки в образовательном пространстве на современном этапе».

Москва, MELTA, 12 октября 2024 г. Международная конференция *New Age ELTeacher* под эгидой MELTA.

Томск, Томский государственный университет, 14–17 октября 2024 г. XXXIV Международная научная конференция «Язык и культура».

Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 16 октября 2024 г. Международная конференция по актуальным проблемам преподавания иностранного языка экономики и бизнеса.

Казань, 16–18 октября 2024 г. V Казанский международный лингвистический саммит (*Kazan International Linguistic Summit, KILS-2024*).

Йошкар-Ола, Марийский государственный университет, 28 октября – 1 ноября 2024 г. Международный форум «Языки. Культуры. Этносы».

Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 31 октября 2024 г. Международная научно-практическая конференция «Шатиловские чтения. Трансформационные процессы в иноязычном образовании: реальность и перспективы».

Москва, Институт иностранных языков МПГУ, 31 октября 2024 г. Всероссийская научно-практическая конференция «Фонетический аспект речевой коммуникации», посвященная 100-летию со дня рождения профессора М. А. Соколовой.

Москва, Институт иностранных языков МПГУ, 5–7 ноября 2024 г. VI Международная научно-практическая конференция имени Е. Н. Солововой «Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения».

Санкт-Петербург, РАНХиГС, 13 ноября 2024 г. II Научно-практическая конференция с международным участием «Коммуникативные технологии в гуманитарных науках».

Москва, МГТУ им. Н. Э. Баумана, 12–13 декабря 2024 г. VI Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы лингвистики и профессиональной лингводидактики: тенденции и перспективы».

Ретроспективный анализ участия научно-методического журнала «Иностранные языки в школе» в академических событиях и научно-практических форумах 2024 года, их отражение в публикациях авторов нашего издания позволяют проследить диалектику развития идей отечественной методической науки и обогащение ими практики преподавания иностранных языков в общеобразовательных школах и вузах нашей страны. Мы можем наблюдать трансформацию подходов к обучению языкам: от этапа, когда знание иностранных языков служило средством интернационализации образования и имело существенное значение для культурного и политического развития трудящихся, до современного понимания роли иностранных языков как средства всестороннего гуманитарного воспитания личности в поликультурном мире, когда культура воспринимается как система ценностей, а обучение иностранному языку имеет стратегическое значение в современных глобальных условиях.

Приглашаем наших читателей и авторов «ИЯШ» к активному академическому сотрудничеству через участие в научных форумах, научно-практических конференциях и подготовку новых публикаций в 2025 году.

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

E-mail: iyash@relod.ru



**Сведения
об авторе**

ОБУЧАЕМ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА АНГЛИЙСКОМ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ

В сентябре 2024 года в издательстве RELOD вышел уникальный отечественный учебно-методический комплекс «Английский для учителей английского языка» (English for Teachers of English). Его авторы – Алексей Александрович Корнев, Юлия Александровна Гущина и Татьяна Андреевна Ершова – задали в первую очередь себе, а затем практикующим и будущим учителям и преподавателям английского языка важный вопрос: готовы ли они проводить уроки английского языка на английском языке? УМК, который они создали, поможет всем нам уверенно ответить на этот вопрос «Да».

В современных условиях динамичных изменений в системе российского высшего профессионального образования возникла острая потребность в учебно-методических комплексах, использование которых позволило бы оптимизировать процесс профессионально-коммуникативной подготовки учителей и преподавателей иностранных языков. УМК «Английский для учителей английского языка» ориентирован на подготовку практикующих и будущих учителей и преподавателей английского языка к решению различных коммуникативных задач, возникающих в ходе их профессиональной деятельности, средствами иностранного языка. Структурно он представлен учебником с электронной поддержкой и книгой для учителя.

Авторы УМК – А.А. Корнев, Ю.А. Гущина и Т.А. Ершова – не только блестящие молодые российские ученые, выпускники и преподаватели МГУ имени М.В. Ломоносова, но и учителя-практики. Именно практический опыт позволил им принять оправданное решение построить обучение на основе профессионально-коммуникативных задач, в действительности решаемых педагогами в ходе урочной и внеурочной деятельности. При этом методически новаторским можно считать то, что авторы в качестве одного из основополагающих выбрали принцип комплексности, реализация которого позволила обеспечить органичное взаимосвязанное развитие профессионально-ориентированной коммуникативной и профессионально-методической компетенций практикующих и будущих учителей и преподавателей английского языка.

Приглашая читателей к работе, авторы УМК в равной мере уделяют внимание развитию как языковой, так и речевой составляющих профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции. Материалы УМК позволяют развивать фонетические навыки, которые необходимы для качественной артикуляции звуков и ритмико-интонационного оформления высказываний педагога, лексические навыки оперирования

профессионально-ориентированной терминологией, грамматические навыки на материале англоязычных морфологических форм и синтаксических конструкций, использование которых в речи русскоговорящего учителя и преподавателя может вызывать ошибочность. Овладение полным спектром фонетических, лексических и грамматических средств позволяет создать прочную основу для развития рецептивных умений аудирования, в том числе умений в аудиовизуальной рецепции, и чтения на материале устных и письменных текстов профессиональной направленности, а также продуктивных умений говорения и письменной речи, необходимых педагогу для качественного решения профессиональных задач. Несомненную ценность представляют и материалы УМК, которые направлены на развитие профессионально-методической компетенции учителей и преподавателей, например, представлений о стратегиях поведения в классе и умений выбирать модели поведения, о различных типах обратной связи и умений определять оптимальные механизмы ее предоставления. Подобная способность авторов УМК организовать обучение не только аспектам языка и четырем видам речевой деятельности на интегративной основе, но и осуществлять профессиональное развитие педагогов бесспорно свидетельствует об их методическом мастерстве.

Создание любого качественного учебно-методического труда невозможно представить без тщательного отбора материала. Авторы УМК провели серьезную исследовательскую работу – проанализировали более 50 видеозаписей уроков английского языка и опросили более 1200 практикующих учителей и преподавателей в различных странах мира. В результате им удалось не только отобрать в строгом соответствии с обозначенной профессиональной тематикой лексические единицы, морфологические формы и синтаксические конструкции, профессионально-ориентированные аутентичные письменные и устные тексты, но и методически грамотно организовать содержание обучения, спроектировать серии упражнений, объединить их в четко структурированный авторский комплекс. В качестве особого преимущества следует отметить коммуникативную направленность материалов УМК, выражающуюся в значительном преобладании коммуникативных упражнений над подготовительными и в наличии практико-ориентированных проектных заданий.

Отдельного внимания заслуживает удобство комплексного использования всех компонентов УМК, их привлекательное оформление. Учебник, организованный по тематическому принципу, логично и четко структурирован. Абсолютно оправданным представляется выбор авторами модульной организации, которая позволяет менять последовательность освоения содержания юнитов, строить собственный образовательный маршрут, исходя из профессиональных потребностей. Содержание книги для учителя также призвано обеспечить удобство навигации и пошаговое сопровождение обучения. Авторы включили в каждый юнит книги для учителя не только ключи к заданиям из учебника, но и предполагаемые ответы на задания открытого типа, подготовили методические рекомендации для преподавателей и оригинальные шкалы оценивания, например, шкалу оценивания разрабатываемых планов уроков. Авторский набор типовых дополнительных заданий и раздаточных материалов позволяет расширить репертуар используемых преподавателем на занятии средств и приемов обучения, в частности за счет элементов

геймификации, а диагностические и контрольно-измерительные материалы предоставляют читателям возможность с помощью преподавателя или самостоятельно отслеживать свой прогресс. Полноценная онлайн-поддержка обеспечена совокупностью размещенных на платформе *oxbridgeschool.ru* аудиовизуальных материалов, интерактивных заданий, активных ссылок на справочные ресурсы и словари, шкал самооценивания. Таким образом, спектр возможностей использования УМК не ограничивается только аудиторной работой – он полноценно может применяться для самостоятельной работы, планирования педагогической деятельности, выбора оптимальных средств решения поставленных профессиональных задач.

В заключение необходимо отметить, что современное видение авторами способов подачи информации, содержательная ценность и терминологическая грамотность материалов УМК «Английский для учителей английского языка» внушают уверенность, что этот востребованный качественный образовательный продукт станет мощным оригинальным инструментом совершенствования профессиональной подготовки учителей и преподавателей английского языка. *Подробнее см. третью цветную обложку.*



Сведения
об авторе

Перевёрткина Марина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры методики обучения иностранным языкам РГПУ им. А. И. Герцена
E-mail: mperevertkina@herzen.spb.ru

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2024 ГОДУ

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.
Журналу «Иностранные языки в школе» – 90 лет!
//№1 C. 2

Твердохлебова И. П.
Ценностные ориентиры лингводидактических стратегий обучения иностранным языкам и новый социокультурный контекст
//№2 C. 2

Сысоев П. В., Твердохлебова И. П.
Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: в процессе развития
//№3 C. 2

Павловская И. Ю., Твердохлебова И. П.
Коммуникативно-ориентированное тестирование в теории и практике обучения иностранным языкам
//№5 C. 2

Твердохлебова И. П.
Новаторские подходы в парадигме научной школы С. Г. Тер-Минасовой
//№6 C. 2

Твердохлебова И. П.
Полимодальность как фактор оптимизации речевого взаимодействия в обучении иностранным языкам
//№7 C. 2

Твердохлебова И. П.
Ценностные приоритеты в современном языковом образовании: от теории к технологиям
//№8 C. 2

Твердохлебова И. П.
Научное наследие журнала «ИЯШ» и его роль в диалоге отечественных лингвометодических школ
//№9 C. 2

Твердохлебова И. П.
Методическое наследие журнала «ИЯШ» и его роль в профессиональном взаимодействии отечественных лингвометодических школ
//№10 C. 2

Твердохлебова И. П.
Ретроспектива участия журнала «ИЯШ» в научных событиях международного и всероссийского академического взаимодействия в 2024 году
//№10 C. 86

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Бартош Д. К., Харламова М. В.
Невербальное поведение учителя иностранных языков как эффективный инструмент управления учебным процессом необходимо добавить ссылку на статью из ИЯШ про невербалику
//№10 C. 48

Методика

Барышников Н. В., Ерёменко В. О.
Принципы вариативно-рефлексивной методики обучения иностранному языку
//№4 C. 10

Безукладников К. Э., Мелехина Е. С.
Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности
//№4 C. 18

Бокова Т. Н.
Феномен ризоматического обучения в современном образовательном пространстве
//№8 C. 16

Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.
Учитель иностранного языка в суверенной системе отечественного образования
//№7 C. 5

Горлова Н. А., Цао Чуньхуа
О требованиях к отбору содержания учебника китайского языка для русскоязычных студентов
//№7 C. 19

Евстигнеев М. Н.
Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта
//№3 C. 18

Колесников А. А.
Многослойность речевого умения и структурный метод его развития
//№1 C. 7

Колесников А. А.
Критерии и нормы оценивания в рамках текущего контроля обучения иностранному языку в 10–11 классах на базовом уровне
//№12 C. 12

Малых О. А., Злобина А. Н.
Инструментарий формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках китайского языка
//№1 C. 17

Никитенко З. Н.
Научная методическая школа как социальный и методологический феномен
//№9 C. 16

Никитюк Н. А., Прохорова А. А., Чечёткина А. И.
Педагогический дизайн в работе учителя-плюрилингва: методические и цифровые инструменты
//№9 C. 33

Новоселов М. Н., Безукладников К. Э., Новоселова С. Н.
Межкультурное взаимодействие как дидактическая стратегия и технологическая основа современного урока в контексте укрепления образовательного суверенитета Российской Федерации и развития общеучебных навыков и умений
//№2 C. 15

Павловская И. Ю.

Становление отечественной тестологии:
влияние Востока и Запада
//№ 5 С. 5

Павловская И. Ю., Макарова Т. Д.

Российская методология изучения интонации:
ретроспектива и современность
//№ 9 С. 24

Панкратова Е. А.

Конструктивное межкультурное взаимодействие
как современный императив профессиональной
подготовки педагогов в области иноязычного
образования
//№ 2 С. 22

Попова А. В.

Информационные технологии в контексте
полимодального обучения иностранным языкам
//№ 7 С. 12

Сафонова В. В.

Актуальные вопросы ценностного обновления
языкового образования в условиях новых
геополитических реалий
//№ 2 С. 6

Сказочкина Т. В.

К вопросу совершенствования критериев
оценки устной части говорения в ЕГЭ
//№ 5 С. 23

Сысоев П. В.

Принципы обучения иностранному языку на основе
технологий искусственного интеллекта
//№ 3 С. 6

Титова С. В., Темурян К. Т.

Интеллектуальная система обучения иностранным
языкам: типы, структура, принципы проектирования
//№ 3 С. 25

Трубицина О. И., Перевёрткина М. С., Иванова Е. А.

Учебные материалы регионоведческой
направленности сквозь призму языкового
образования
//№ 4 С. 2

Чернышев С. В.

Особенности эмоционально-развивающего
обучения иностранным языкам в старшей школе
//№ 1 С. 25

Шамов А. Н., Малышева А. А.

Обучение лексическим единицам
с национально-культурным компонентом
//№ 8 С. 22

Шамов А. Н.

Журнал «Иностранные языки в школе» и его роль
в развитии научных идей в методике преподавания
//№ 10 С. 38

Языкова Н. В., Маштини А. М.

Ценностный потенциал современных УМК
для среднего общего образования
//№ 8 С. 5

Из опыта научной школы С. Г. Тер-Минасовой

Бахтиозина М. Г.

Стратегии деловой коммуникации как аспект
иноязычного образования студентов-лингвистов
//№ 6 С. 18

Коренев А. А.

На нерегулируемом перекрестке культур:
социокультурная компетенция преподавателя
иностранного языка
//№ 6 С. 11

Кулик Л. В.

Аннотация как жанр научного дискурса:
из опыта обучения студентов-экономистов
аннотированию на английском языке
//№ 6 С. 48

Макарова С. А.

Использование теории референции
на практических занятиях со студентами
неязыкового факультета (на материале
публицистического дискурса)
//№ 6 С. 41

Никишина И. Ю.

Мотивация студентов-экономистов к чтению
классической художественной литературы
на занятиях по английскому языку
//№ 6 С. 54

Полубиченко Л. В.

Языковое образование в неязыковом вузе:
опыт МГУ имени М. В. Ломоносова
//№ 6 С. 25

Прошина З. Г.

Лингводидактические аспекты контактной
вариантологии
//№ 6 С. 4.

Федорова Е. С.

Коммуникативные методики: Английский театр
С. Г. Тер-Минасовой и *Lingua Latina hodierna*
как инструмент повышения мотивации
в изучении языков
//№ 6 С. 33

Языкознание

Алексеева Т. Е.

Способы выражения назидательности
в английских пословицах
//№ 1 С. 27

Кулиш А. О.

Функционирование фразеологических единиц
в языке испанской прессы и их социокультурные
коннотации
//№ 7 С. 27

Твердохлебова И. П.

Аксиологическая лингвистика: от теории ценностей
к реализации ценностей в языке. Интервью
с профессором В. И. Карасиком
//№ 9 С. 41

Шастина Е. А.

Поддержка детского и подросткового чтения
в Германии
//№ 2 С. 30

Технологии искусственного интеллекта

Авраменко А. П., Тарасов А. А., Никитина Т. А., Чеканов А. А.

Дидактический потенциал и ограничения ChatGPT
для выполнения письменных заданий
//№ 3 С. 33

Клочихин В. В.

Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе
//№3 **С. 39**

Мурунов С. С., Поляков О. Г.

Методическая обратная связь от GhatGPT на занятиях по иностранному языку
//№3 **С. 47**

Харламенко И. В.

Искусственный интеллект в помощь учителю иностранного языка при работе над лексическими навыками
//№3 **С. 55**

Искусственный интеллект в тестировании

Коренев А. А.

Использование технологий искусственного интеллекта в оценивании и тестировании при обучении иностранному языку
//№5 **С. 31**

Вопросы тест-дизайна

Петрусевич В. И.

Разработка и валидизация фонетического теста по итальянскому языку
//№5 **С. 37**

Лингвокультуроведение

Кашук С. М.

Французский язык в Африке XXI века
//№8 **С. 37**

В порядке обсуждения

Пирогова Н. Г.

На вершине культурного айсберга: зачем и как двигаться вниз? Межкультурный компонент при обучении студентов иностранным языкам
//№8 **С. 30**

ЛЕТОПИСЬ ЖУРНАЛА

Ариян М. А.

Наследие Константина Ивановича Саломатова. Проекция в будущее
//№9 **С. 45**

Асмолов А. Г.

Современный взгляд
//№2 **С. 44**

Беляев Б. В.

Чувство языка и его воспитание в процессе обучения иностранному языку (1941 г.)
//№2 **С. 36**

Горчев А. Ю.

О методе тестового контроля навыков устной речи (1976 г.)
//№5 **С. 43**

Гурвич П. Б.

Обучение неподготовленной речи (1964 г.)
//№4 **С. 28**

Раушенбах В. Э.

У истоков преподавания иностранных языков в России (1934 г.)
//№1 **С. 42**

Томахин Г. Д.

Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы (1980 г.)
№6 **С. 60**

История методики в лицах

Биболетова М. З.

Методика обучения иностранным языкам в школе: взгляд из прошлого в будущее (памяти академика А. А. Миролюбова)
//№10 **С. 16**

Кашук С. М.

Научное и творческое наследие Р. К. Миньяр-Белоручева: вклад в методику обучения иностранным языкам и теорию перевода
//№10 **С. 23**

Марьяновская Е. Л., Устинова Е. С.

Яков Моисеевич Колкер: преподаватель, переводчик, наставник
//№10 **С. 29**

Павловская И. Ю.

Методическая школа Л. В. Щербы
//№10 **С. 6**

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Банникова Л. В., Беззубкина В. И.

Роль учителя иностранного языка в социально-профессиональной ориентации школьников в контексте иноязычного образования
//№2 **С. 45**

Буланкина Н. Е., Гридчина Е. Г., Фирсова Н. М., Захваткина О. В.

Методические аспекты формирования читательской грамотности обучающихся средствами иностранного языка: персонификация обучения
//№10 **С. 54**

Воронина Л. А.

Когнитивная матрица в обучении школьников гласным звукам корейского языка: организация содержания обучения
//№8 **С. 54**

Глибина Т. А.

Вариант работы с плакатом издательства RELOD «Франция – Россия. Великие личности»
//№2 **С. 58**

Козлова Е. Д.

Проверка сформированности рецептивных умений школьников с помощью диагностического теста SELT
//№5 **С. 47**

Кубацкая В. С.

Интегративные тестовые задания в обучении школьников английскому языку с применением электронных образовательных ресурсов
//№5 **С. 53**

Манайкина Н. В., Надточева Е. С.

Навыки XXI века: развитие эмоционального интеллекта дошкольников на занятиях по английскому языку
//№7 **С. 46**

Оберемко О. Г., Соколова Ю. В.

Овладение дошкольниками иноязычной устной речью на основе использования средств искусства //№1.....

С. 60

Оломская Н. Н., Юрова Е. А.

Лексические игры в контексте различных методик обучения английскому языку в общеобразовательной школе в условиях ФГОС третьего поколения //№1.....

С. 52

Прохоров А. В.

Использование инструментов искусственного интеллекта в рамках профориентационного языкового элективного курса «Introduction to Media» //№3.....

С. 61

Рунгш Н. А.

Реализация холистического подхода на уроке китайского языка //№5.....

С. 62

Сизарёва И. В., Харитоновна И. В.

Формирование способности к идентификации акцента на уроках французского языка в школе //№8.....

С. 47

Харин В. В., Гаврилов М. В., Агеев Д. В.

Использование инструмента Genie AI в преподавании языкового элективного курса профориентационной направленности «Introduction to Law» //№3.....

С. 67

Чунина Е. В.

Обучение фонетической стороне иноязычной речи в начальной школе //№2.....

С. 51

Из опыта зарубежной школы

Маковская Л. Г.

Exploring Academic Vocabulary Use in the Students' L2 Writing //№9.....

С. 52

Из опыта вуза

Аверьянова С. В.

Case study как эффективный метод обучения деловому английскому языку и повышения уровня экономической культуры участников деловой ситуации //№1.....

С. 69

Буланкина Н. Е., Болоховец Л. Н.

Формирование методической готовности учителя к проектированию образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО, ФООП, ФАОП: повышение качества иноязычного образования //№4.....

С. 36

Горизонтова А. В.

Технологии в языковом тестировании: история, проблемы и опыт МФТИ //№5.....

С. 69

Данилова Л. Ю.

Педагогические факторы актуализации ценностей личности в иноязычном контексте внеаудиторной деятельности студентов //№9.....

С. 61

Коровина И. В., Грошева Е. А.

Классификация основных лексических ошибок в англоязычной письменной речи русскоязычных обучающихся //№8.....

С. 58

Креер М. Я.

Проблемы оценивания студентов-экономистов в группах с разным уровнем языковой подготовки //№5.....

С. 82

Лебедева М. В., Миронова О. А.

Профессиональная ориентация современных школьников: региональный опыт лингвистического вуза //№4.....

С. 51

Машошина В. С., Котихина С. А.

Организационные основы проведения учебной страноведческой практики в педагогическом вузе: опыт, задачи, перспективы //№4.....

С. 57

Михайлова С. В., Пономарёва Е. М.

Методика работы с поэтическим текстом как средством развития общей культуры студентов-филологов //№7.....

С. 72

Островая Ю. С.

Развитие навыков академического письма на французском языке в неязыковом вузе //№7.....

С. 68

Рацеева Д. С.

Коммуникативно-ориентированное тестирование аудитивных умений студентов на занятиях по английскому языку в вузе (на материале профессионально-ориентированных текстов педагогического дискурса) //№5.....

С. 74

Сорокин Д. О.

Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся //№3.....

С. 73

Филатов Е. М.

Использование оценочной обратной связи от нейросети ChatGPT в обучении учащихся и студентов написанию эссе на английском языке //№3.....

С. 78

Фирсова С. П., Хэ О. А.

Использование цифровых ресурсов для преодоления трудностей при обучении иероглифике китайского языка //№8.....

С. 72

Фроликова Е. Ю.

Развивающий потенциал учебника иностранного языка: анализ и рефлексия //№8.....

С. 66

Педагогический вуз — школе

Денисова О. Д.

Мастер-класс для детей младшего школьного возраста «Как читать быстро?» (обучение эффективному чтению на французском языке) //№2.....

С. 69

Ионина А. А., Шмыгарёв П. В.

Сторителлинг: лингводидактический потенциал в обучении иностранным языкам
//№1 **С. 76**

Митина М. В., Чайка К. В.

Воспитательные и развивающие аспекты обучения иностранному языку
//№8 **С. 85**

Фетисова А. А.

Сочетать несочетаемое, или Использование мемов для подготовки к ГИА по английскому языку
//№4 **С. 68**

Вопросы тестирования и контроля

Колесников А. А.

Возможности критериального оценивания результатов обучения иностранным языкам при организации промежуточного контроля в 10–11 классах
//№7 **С. 35**

Внеклассная работа

Ариян М. А., Погодина А. А.

Организация межпредметных внеурочных занятий на основе применения стратегии развертывания сюжетных линий
//№7 **С. 53**

Ефремова Н. Н., Фогель Д. А.

К поиску эффективных путей выполнения олимпиадных заданий по французскому языку
//№10 **С. 64**

Кадола Е. В., Петрова Н. Н.

«Рождественский квест». Сценарий внеучебного мероприятия.
//№10 **С. 71**

Кирдяева О. И.

Лингвострановедческий аспект заданий олимпиады школьников «Учитель школы будущего»
//№1 **С. 84**

Лапина А. С., Курганова Н. А.

Синхронный онлайн-чемпионат с применением VR-технологий как формат эффективной организации внеурочной деятельности по английскому языку
//№7 **С. 60**

Сергеева А. А.

Проблемы и перспективы подготовки школьников к олимпиадам по китайскому языку (на примере учебного пособия по лингвострановедению «Китай: история и современность»)
//№2 **С. 62**

Материалы к учебным темам

Маякова Е. В., Фомина А. Д.

Развитие речевых коммуникативных и метапредметных умений младших школьников на тематическом уроке английского языка «День космонавтики»
//№4 **С. 44**

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Консультации

Ненашева А. С.

К вопросу обучения иностранному языку детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе
//№4 **С. 73**

Сысоев П. В.

Авторская этика и ИИ-плагиат: пути решения проблемы нарушения обучающимися правил авторской этики при взаимодействии с инструментами искусственного интеллекта
//№3 **С. 84**

В записную книжку учителя

Казакова С. Л., Сизова Е. А.

Наименования старших школьных учебных заведений Британии и Франции: ономастическое исследование
//№1 **С. 91**

Лазарев М. Л.

Музыкальная модель гармонизирующего образования на уроках английского языка в младшей школе (программа «Musical Heart»)
//№4 **С. 77**

Слово молодым ученым

Будникова А. А.

Принципы обучения английскому языку как международному с позиции поликультурного подхода
//№6 **С. 87**

Дудич А. Д.

Формирование элементарной лингвокультурологической компетенции старшеклассников средствами аутентичной художественной литературы
//№7 **С. 85**

Исакович А. П.

Оценивание ключевых когнитивных метакомпетенций студентов-режиссеров на занятиях по английскому языку
//№5 **С. 89**

Ли Шульнь

Проблемы преподавания китайского языка в Российской Федерации
//№2 **С. 84**

Сергеева О. А.

Актуальность коммуникативного подхода в обучении студентов колледжа иностранному языку будущей специальности
//№4 **С. 91**

Шупин Чжао

Методический инструментарий для культуроведческого обогащения коммуникативно-когнитивной практики китайских студентов
//№8 **С. 91**

Щепелев О. В.

Разговорный клуб как технология обучения студентов спонтанной устной речи
//№2 **С. 78**

Юрин А. А.

Адаптивное тестирование: методология и практика применения в образовательных учреждениях
//№7 **С. 91**

Янь Лэй

Актуальные проблемы обучения устному иноязычному общению на разных ступенях школьного образования
//№4 **С. 86**

Из опыта повышения квалификации

Буланкина Н. Е.

Актуальные вопросы развития исследовательской функции учителя иностранного языка:

предупреждаем неуспешность школьников

//№9 **С. 68**

Евстигнеев М. Н., Сысоев П. В., Евстигнеева И. А.

Компетенция педагога иностранного языка в области искусственного интеллекта

//№3 **С. 90**

Ефремова Н. Н., Тарасова О. М.

Сложности составления монологического высказывания на основе иконографических документов (на материале французского языка)

//№4 **С. 63**

Лобач М. А.

Электронное языковое портфолио учащихся как средство формирования навыков самоконтроля: из опыта учителя

//№9 **С. 84**

Новоселов М. Н., Новоселова С. Н.,

Безукладников В. К.

Дидактический и интерактивный потенциал искусственного интеллекта и производных педагогических технологий при обучении деловому иностранному языку зарубежных студентов в российском вузе

//№6 **С. 79**

Попова А. В.

Дидактические возможности нейросетей в контексте полимодального обучения иностранным языкам (на примере текстовых запросов)

//№9 **С. 75**

Попова А. В.

Дидактические возможности нейросетей в контексте полимодального обучения иностранным языкам (на примере генерации изображений)

//№10 **С. 78**

Старицына С. Г.

Методическая готовность будущего учителя иностранного языка к реализации принципа лингводидактической персонализации

//№8 **С. 79**

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

Боброва Т. А.

Реализация концепции непрерывного иноязычного образования в проектах и продуктах RELOD

//№9 **С. 93**

Буланкина Н. Е.

Методологический акцент в методической науке. Рецензия на монографию Н. Д. Гальсковой и З. Н. Никитенко «Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске»

//№2 **С. 95**

Коренев А. А.

Полувековая история лингводидактики и портрет креативного учителя современности: обзор монографии Н. В. Барышникова «Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя»

//№2 **С. 93**

Коренев А. А.

Фиксация и сопоставление: обзор терминологического справочника к программе «Учимся обучать немецкому» («Fachlexikon zu DLL – Deutsch Lehren Lernen»)

//№6 **С. 95**

Перевёрткина М. С.

Обучаем английскому языку на английском: профессионально-коммуникативная подготовка учителя

//№10 **С. 88**

К 90-летию журнала «ИЯШ»

Афанасьева О. В.

К 90-летию юбилею журнала «Иностранные языки в школе»

//№9 **С. 7**

Барышников Н. В.

«ИЯШ» как летопись отечественной методики обучения иностранным языкам

//№9 **С. 9**

Копылова В. В.

«ИЯШ» – надежный профессиональный журнал для учителя

//№9 **С. 6**

Наши юбиляры

Ко Дню учителя и юбилею Заслуженного учителя Российской Федерации А. С. Кулигиной

//№8 **С. 45**

Памяти ученых

Памяти Г. А. Китайгородской

//№2 **С. 35**

Памяти И. А. Зимней

//№4 **С. 27**

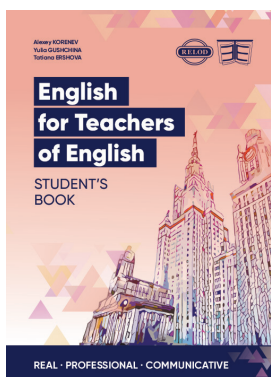


English for Teachers of English

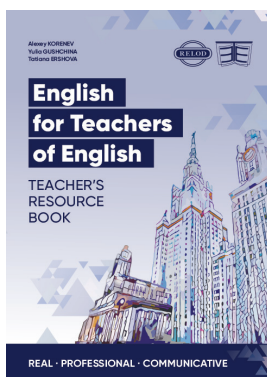
Real. Professional. Communicative.

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



ПОДПИСЫВАЙТЕСЬ НА ЖУРНАЛ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ»

В ПЕЧАТНОМ ФОРМАТЕ:

- Интернет-магазин RELOD shop.relod.ru (раздел «Подписка на журнал»)
- «Почта России» podpiska.pochta.ru (индекс ПА562: на полгода, индекс ПП206: на год)
- Агентство «Урал-Пресс» ural-press.ru (подписка через обращение в отделение, см. Контакты)
- Агентство «Книга-Сервис» akc.ru
- Агентство «Пресс-Информ» presskiosk.ru

В ЭЛЕКТРОННОМ ФОРМАТЕ ДЛЯ ЮРЛИЦ:

- Научная электронная библиотека eLibrary elibrary.ru (подписка и постатейная покупка).
NB! Постатейная покупка материалов в номерах не текущего года дороже, чем приобретение полного номера на iyash.ru
- Агентство «Урал-Пресс» ural-press.ru (подписка через обращение в отделение, см. Контакты)
- Агентство «ИВИС» ivis.ru (sales@ivis.ru, 8 (495) 777-65-57, доб. 122)
- Агентство «Книга-Сервис» akc.ru
- На платформе «РУКОНТ» rucont.ru/efd/721279 (для организаций (например, для вузов или библиотек), где предполагается электронный доступ к журналу для всех членов организации (например, для студентов или читателей))

В ЭЛЕКТРОННОМ ФОРМАТЕ ДЛЯ ФИЗИЦ:

Доступна в любой момент, без привязки к началу полугодия или года iyash.ru/subscribe/

- Полугодовая (5 номеров, дает скидку 15% на стоимость каждого номера)
- Годовая (10 номеров, дает скидку 15% на стоимость каждого номера и бесплатный доступ к вебинарам авторов журнала)



ПОДПИСКА ОФОРМЛЯЕТСЯ:

- индивидуально
- на образовательную организацию
- на библиотеку



**ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ «ИЯШ» – ЭТО ДОСТУП К СОВРЕМЕННЫМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ И МЕТОДИКАМ**