

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ «4К» НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

В статье обсуждается вопрос о возможности и приемах формирования у обучающихся навыков «4К» на уроках французского языка в старших классах средней общеобразовательной школы. На примерах учебных заданий по теме «Эмоции и эмоциональные состояния человека» демонстрируется, что изучение и усвоение устойчивых метафор, называющих и описывающих эмоциональные состояния человека, представляет не только педагогический интерес, но имеет реальную пользу, предоставляя обучающимся доступ к трансдисциплинарному знанию и более высокому регистру формулировок. Показано, каким образом когнитивно-номинативная функция метафоры, ее гносеологический, иллокутивный и эмоциогенный потенциал обуславливают использование французского метафорического языка эмоциональной сферы человека как предмета, материала и инструмента обучения.



Abstract

METAPHOR AS A MEANS OF FORMING '4K' SKILLS IN FRENCH LESSONS

The article discusses the problem of the possibility and methods of forming students '4K' (Soft Skills) at French lessons in in high school general education. Examples of learning tasks on the topic 'Human Emotions and Emotional States' are demonstrated that the study and learning of authentic stable metaphors naming and describing human emotional states is not only of pedagogical interest but has the real benefit of giving learners access to transdisciplinary knowledge and a higher register of language. It is shown how the cognitive-nominative function of metaphor, its epistemological, illocutionary and emotiogenic potential condition the use of French metaphorical language of human emotional sphere as a subject, material and learning tool.



Ключевые слова

навыки «4К», метафора, эмоция, фразеологизм, когниция, креативность, коммуникация



Keywords

4K skills, metaphor, emotion, phraseology, cognition, creativity, communication

В последние несколько лет в отечественном образовании активно внедряется концепция устойчивого развития, сформулированная ЮНЕСКО в 2017 г. [8]. В этом документе, как известно, определены ключевые компетенции обучающихся (когнитивные, интеракционные и социально-экономические), развитие которых является приоритетной задачей современного образования. Традиционные образовательные программы, направленные на формирование предметных знаний, умений и навыков,

называемых *Hard Skills* («жестких» профессиональных навыков), сегодня основательно корректируются с целью создания таких моделей, программ обучения и систем оценивания, которые отвечали бы запросам современного технологического общества, а именно – требованиям к формированию у обучающихся ключевых, «перспективных» компетенций, кратко обозначаемых «4К»: это критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация. Эти «мягкие» надпрофессиональные компетенции (*Soft Skills*) сегодня определяются как первостепенные универсальные навыки, необходимые для успешной профессиональной (и не только) деятельности в любой сфере современного социального взаимодействия [2, с. 75].

Концепция «4К» совсем не нова – она известна с 60-х годов XX в., как и термины *Hard / Soft Skills*, заимствованные из IT-сферы; однако именно сегодня компетенции «4К» называют навыками XXI века, поскольку они являются самыми востребованными в образовательных стандартах большинства развитых стран мира [6]. Показательно, что эти универсальные навыки неразрывно связаны с основными видами базовой грамотности¹, а также психологическими (формируемыми в том числе) характеристиками² обучающегося [4]. Очевидно, что и организация образовательного пространства интерпретируется в этой перспективе: в процессе учебной деятельности – вернее, в процессе учебного взаимодействия «учитель-ученик» – каждый обучающийся *может научиться* развивать в себе навыки «4К», тогда как учитель *может обучить*, как это делать, и рассказать, зачем эти умения необходимы успешному не только в работе, но и в жизни человеку.

Итак, насколько возможно формирование у обучающихся навыков «4К» на уроках французского языка? Каковы возможные приемы? Специфика подобного урока обусловлена интеграцией этих ключевых навыков в содержание обучения, т.е. их безусловной связью с другими формируемыми умениями и навыками (например, иноязычная лингвокультурная компетенция), составляющими в целом понятие языковой грамотности. Такой урок также следует принципу трансдисциплинарности. Это понятие мы, вслед за Б. Николеску, понимаем как «то, что находится одновременно между дисциплинами, в рамках различных дисциплин и за пределами любой дисциплины; ее цель – понимание современного мира, одним из императивов которого является единство знания» [7]. Следовательно, языковой инструментарий такого урока французского языка, его образовательные технологии (например, использование ИКТ), организация учебных заданий, ситуации взаимодействия «ученик-ученик» / «ученик-учитель» должны преследовать основную цель: создание эффективного образовательного пространства, благоприятного для формирования у обучающихся системного мышления, способности воспринимать абстрактные и универсальные знания, стоящие за учебным заданием и вне его контекста (чтобы усвоить их и уметь использовать в других, в том числе внеучебных ситуациях), способности объяснять ход своих мыслей и аргументировать свою позицию, оценивать и продуцировать новые идеи, быстро реагировать (например, на изменение условий учебного задания), готовности отвечать на вопросы и инициировать коммуникацию, коммуникативно взаимодействовать в классе/группе при решении учебных задач, используя адекватные вербальные и паравербальные средства.

Лингводидактический материал представленного здесь урока по теме «Эмоции и эмоциональные состояния человека» (*Émotions et états affectifs*

¹ Основными видами базовой грамотности являются: языковая, числовая, естественно-научная, ИКТ-грамотность, финансовая, гражданская и культурная.

² Психологические характеристики: любопытство, инициативность, настойчивость, адаптивность, лидерство, социальная и культурная осведомленность.

d'une personne) разработан для обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы (и/или специализированной школы с углубленным изучением иностранных языков), а также для учебных занятий в рамках дополнительного образования и внеклассной учебно-воспитательной деятельности. Эта тема, предполагающая изучение и усвоение аутентичных образных выражений, называющих и описывающих эмоциональные состояния человека, выбрана не случайно³: на уроке «4К» данная тематика представляется нам перспективной как минимум в двух планах.

³ Это не означает, что когнитивные, аффективные и эмпирические цели обучения не могут быть реализованы на другом лингводидактическом материале. Кроме того, подобная тема может быть включена в качестве отдельных учебных заданий в структуру урока с другим предметом изучения.

Во-первых, в процессе выполнения учебных задач по теме, кроме собственно усвоения языкового и культурологического знания (которое само по себе является важнейшим компонентом лингвокультурной компетенции), учащиеся овладевают не только умением использовать адекватные контексту и целям коммуникации вербальные и невербальные средства, но и учатся определять и учитывать эмоциональный фон собеседника, осознавать и, возможно, управлять своими эмоциональными реакциями, оценивать их уместность и отдавать предпочтение рациональной аргументации, что несомненно способствует развитию у обучающихся навыков, необходимых для эффективного коммуникативного взаимодействия и работы в команде — одного из неотъемлемых аспектов формирования «4К».

Во-вторых, изучение представленной темы не только педагогически интересно, но имеет реальную пользу уже потому, что предоставляет обучающимся доступ к более высокому регистру формулировок: будучи абстрактными понятиями, эмоции объективируются в языке средствами косвенно-производной номинации, т.е. метафорическими, как правило, выражениями⁴, в том числе фразеологизмами. Такие метафорические лексемы являясь редуцированным языковым «отпечатком» достаточно сложного процесса ментального проецирования элементов одной когнитивной структуры знаний на другую или их смешения в новой, создаваемой структуре знаний — бленде, что в когнитивной метафорологии определяется как, соответственно, концептуальная метафора и концептуальная интеграция.

⁴ За исключением однословных номинатов базовых эмоций: радость — joie, печаль — tristesse, гнев — colère, отвращение — dégoût (aversion), удивление — étonnement, страдание (rope) — souffrance (chagrin), волнение (intéressé) — émotion (intérêt), презрение — mépris, смущение — confusion, стыд — honte, вина — tort.

⁵ См. в этой связи, например: Алефиренко Н.Ф. (2004), Арутюнова Н.Д. (1990, 1999), Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. (1991, 1994), Баранов А.Н. (2004), Телия В.Н. (1988), Бирдсли М. (1962), Блэк М. (1962), Лакофф Дж., Джонсон М. (1980), МакКормак Э. (1985), Рикер П. (1975, 1978).

Не останавливаясь здесь подробно на уже хорошо известных теориях метафоры⁵, подчеркнем лишь то, что метафора одновременно принадлежит по крайней мере к двум модусам функционирования сознания человека: собственно мыслительному, т.е. когнитивному (процесс концептуализации феномена опыта), и языковому (объективация в языке и речевых построениях специфики концептуализации данного факта повседневности). Именно эта когнитивно-номинативная функция метафоры позволяет говорить о ее несомненном гносеологическом, а также иллюкативном потенциале. В рамках учебной деятельности это обозначает, что метафора как ментальное действие, необходимое для осмысления некоей новой, как правило, абстрактной сущности, позволяет развивать когнитивные способности учащегося, его критическое и креативное мышление, поскольку создание и декодирование метафоры требует деятельности продуктивного (не репродуктивного) воображения — умения увидеть и установить связь между семантическими «конфликтными», но сведенными метафорой вместе понятиями. Помимо этого, заметим, что метафорический язык не есть нечто искусственно созданное: порождение категорий строится на «изначальной метафоричности языка» [1, с. 406], это его «всегдашнее свойство» [5, с. 434], концептуальная система человека, «процессы человеческого мышления

во многом метафоричны» [3, с. 27]. Поэтому метафора — это и форма, и способ познания, но не только: онтологическая значимость метафоры как инструмента обучения заключается, на наш взгляд, не только в ее когнитивно-стимулирующей функции, но и в эмоциогенной силе. Всякий раз воспринимая, создавая и понимая метафору, ученик решает семантический «конфликт», испытывая в той или иной степени эмотивные реакции, поскольку метафорическое выражение, будучи образно мотивированным, обладает эмотивностью. Таким образом, метафора позволяет осваивать и понимать, «приращивать» и соотносить межкатегорические знания — и в то же время творить и оценивать, интерпретировать и образно выражать чувства и эмоции.

Итак, в соответствии с вышеизложенным, метафорический язык эмоциональной сферы человека на уроке французского языка трактуется нами как предмет, материал и инструмент обучения, призванный способствовать формированию навыков «4К» наряду с продуктивной речевой коммуникацией на французском языке.

Далее представлен фрагмент урока «4К» по заявленной теме для обучающихся 10–11 классов общеобразовательной средней школы и/или специализированной школы с углубленным изучением французского языка, а также в рамках дополнительного образования, внеклассной учебно-воспитательной деятельности.

Основной целью урока выступает формирование у обучающихся компетенций «4К» — кооперации, критического мышления, креативности и коммуникации — в процессе решения учебных задач, направленных на реализацию *практической цели урока*, которую можно определить как формирование метафорической компетенции, в частности — развитие умения идентифицировать и выражать эмоциональные состояния, сознательно используя эмотивные метафорические единицы.

Коммуникативное взаимодействие «учитель-ученик» / «ученик-ученик» на уроке происходит преимущественно на французском языке, учебные задания предполагают как фронтальную, так и групповую формы работы. Для работы в классе необходимы следующее *оборудование и материалы*: проектор, цифровые устройства (смартфон или планшет для работы с приложениями для создания интеллект-карт).

Ход урока: в начале урока необходимо ввести учеников в контекст ситуации обучения, для чего учитель задает учащимся вопрос, касающийся одного из самых глубоких и неоднозначных чувств, присущих человеку. Преподаватель начинает с вопроса: « *Qu'est-ce que c'est, l'amour ? L'amour est-il toujours le même ? Quelles formes peut avoir l'amour ?* » Учащиеся отвечают на вопрос, начиная предложение с « *J'aime... / Il existe l'amour comme...* », и, исходя из озвученных вариантов, формулируют в ходе коллективного рассуждения различные определения любви (любовь мужчины и женщины, родительская, к животным, дому, отчизне, языку, литературе, искусству, спорту и т. д.), которые учитель записывает на доске.

Далее преподаватель предлагает учащимся обратить внимание на экран, где приведены примеры метафор, относящихся к семантическому полю «любовь» во французском языке. Учитель направляет работу класса и непосредственно общается со всем коллективом

обучающихся, объясняя, что абстрактное понятие любви в языке зачастую выражается образными средствами — метафорами; он приглашает учеников самостоятельно определить наиболее частые образы, которые используются для описания понятия любви в представленных на экране примерах-метафорах:

- *Un amour est un voyage aux confins de soi-même.*
- *L'amour est comme une plante qui demande beaucoup d'attention et qui grandit bien quand on l'arrose.*
- *Les feux de l'amour laissent parfois une cendre d'amitié.*
- *L'amour est un beau voyage dont le retour coûte beaucoup plus cher que l'aller.*
- *Je ne crois pas au coup de foudre! Le véritable amour est celui qui grandit lentement, comme un arbre.*
- *L'amour n'est pas sommet vaincu, mais départ de la vallée, escalades passionnantes, chutes dangereuses, dans le froid de la nuit ou la chaleur du soleil éclatant.*
- *L'amour n'est-il pas un ouragan qui vous entraîne ici et là, telle une bouteille à la surface d'une mer agitée?*
- *C'est vouloir poursuivre jusqu'au bout, le projet ensemble préparé et librement décidé.*
- *L'amour est comme une rose: il se fane si on ne le prend pas soin.*
- *L'amour, il faut que ça déborde, que ça crépite, que ça bouillonne, que ça jaillisse.*

Каждое образное выражение учащиеся обсуждают коллективно, свободно высказывая свои идеи и мысли, участвуя в совместном поиске: по порядку следования метафор учащиеся предлагают свой перевод, выделяют средства выразительности и базовую метафору. В случае необходимости педагог направляет ход мысли учащихся, а также поясняет смысл выражений и/или отдельных лексем, если возникают трудности в понимании их значений. В каждом конкретном примере учащиеся должны догадаться о скрытой аналогии и самостоятельно выделить основу переноса, т.е. назвать фокус метафоры — слово или слова, метафорически называющие понятие любви, ее сигнификативный дескриптор, а затем разделить языковые примеры на подгруппы, основываясь на базовой модели, лежащей в основе аналогии. При необходимости преподаватель помогает сформулировать базовые метафоры для всех подгрупп примеров: 1. *L'amour, c'est un voyage (à pied, en train ou en avion)*; 2. *L'amour, c'est un élément, phénomène naturel (ouragan, feu, eau)*; 3. *L'amour, c'est une plante (rose, fleur, arbre)*.

Далее учащимся предлагается создать на основе выделенных базовых метафор **ментальные ассоциативные карты**. В рамках данного задания ученики делятся на три группы: одна работает с метафорой « *l'amour, c'est un voyage* », вторая — с метафорой « *l'amour, c'est un élément, phénomène naturel* », третья — « *l'amour, c'est une plante* ». Учащиеся записывают все возможные ассоциации, вызванные данной метафорой, стараясь использовать знакомые лексические единицы, в частности, семантических сфер *voyage, sciences naturelles, flore*. Для выполнения заданий учащиеся прибегают к использованию ИКТ-технологий, а именно — работают в приложении, обладающем необходимым функционалом для создания интеллект-карт (таких, как *SimpleMind, Coogole, XMind* и т.д.), а также имеют доступ к иным интернет-ресурсам, откуда самостоятельно черпают информацию: лексические единицы, цитаты, иллюстративный материал и т.д.

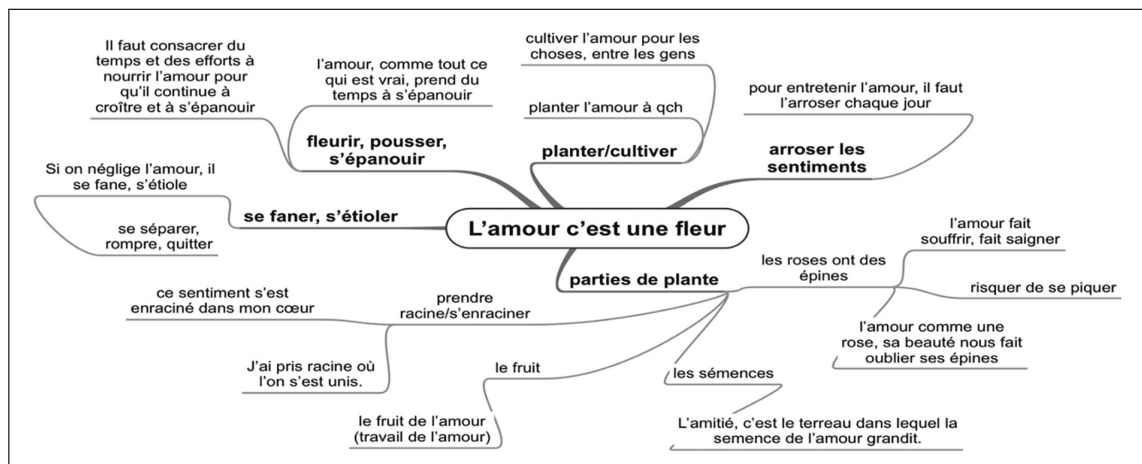


Рис. 1 Пример ментальной карты, визуализирующей структуру метафорического образа «Любовь – это цветок»

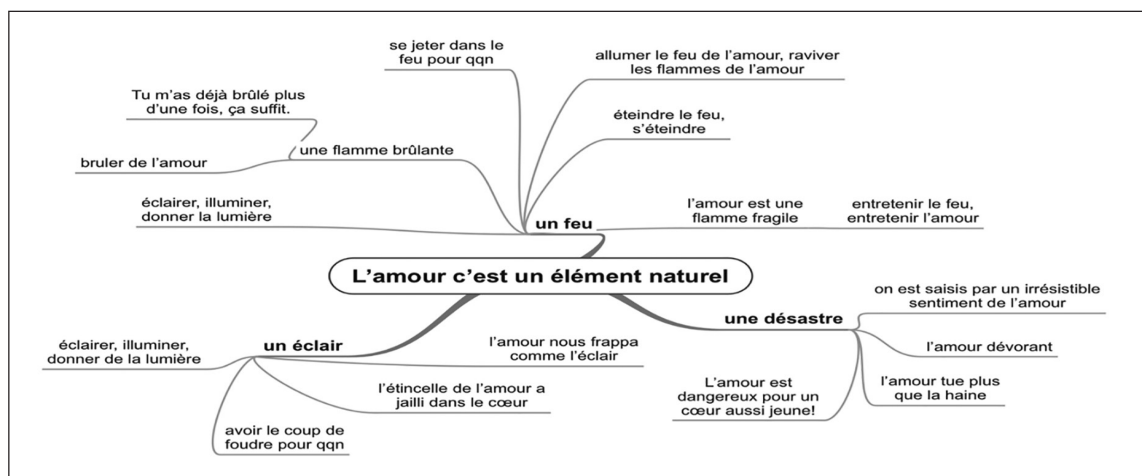


Рис. 2 Пример ментальной карты, визуализирующей структуру метафорического образа «Любовь – это природное явление»

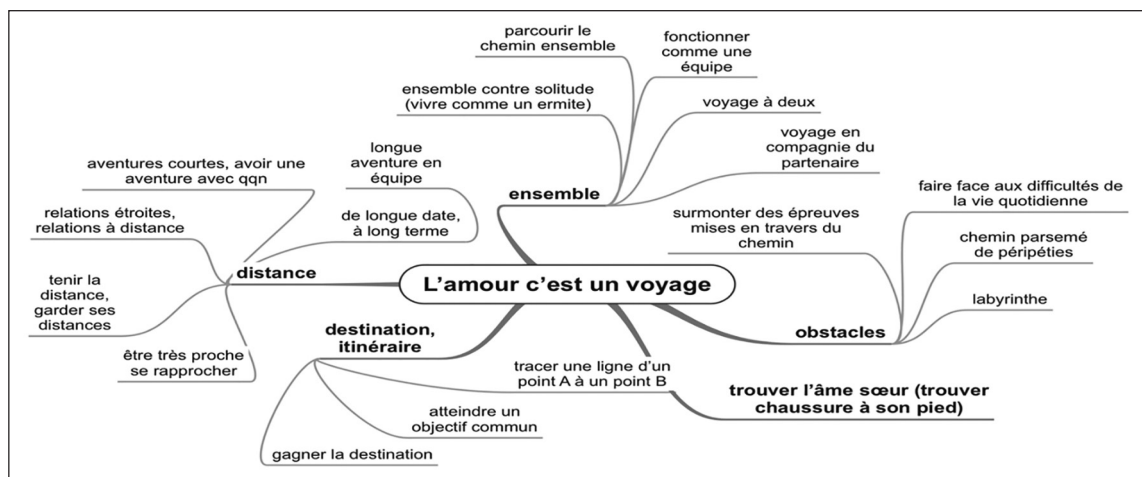


Рис. 3 Пример ментальной карты, визуализирующей структуру метафорического образа «Любовь – это путешествие»

Представленная учебная задача позволяет учащимся выйти за пределы задания, подключая знания, в том числе и лексико-грамматические, из различных отраслей: философия, физика, биология и т.д. Подобная трансдисциплинарность, как отмечалось выше, способствует формированию системного мышления учащихся, развитию умений использовать конкретное знание применительно к решению не связанных напрямую с учебным действием задач. Кроме этого, учащиеся *думают* о том, что они делают, размышляют над смыслом выполняемого задания. Они выходят за рамки традиционного «решить задачу», выполнить на оценку поставленное учителем требование: их цель — задаться вопросом об объекте познания, который и составляет предмет учебной задачи (в данном случае — понятие любви), абстрагироваться и рассуждать, быть в состоянии сделать обобщение, найти нестандартные пути решения (в данном контексте — различные образные основания метафорических переносов, по-разному определяющих чувство любви). Немаловажно и то, что эта «игра в ассоциации» происходит в группах: тем самым учащиеся развивают навыки кооперации, эффективного взаимодействия в команде, умение принимать решение, учитывая мнения всех участников группы, а также брать на себя ответственность (например, представляя результаты командных действий) за результат работы.

На следующем этапе работы учащиеся представляют *результаты коллективного творчества*, а именно — свои метафоры любви. Командам предлагается использовать некоторые грамматические конструкции (которые учитель предполагает отрабатывать/ввести и отрабатывать на уроке) для представления своих метафорических моделей. Для данного урока такими конструкциями могут выступать, например, употребление времен и наклонений в предложениях условия с союзом *si* или использование наклонения *subjonctif* при выражении чувств и эмоций с союзами *pour que, afin que, avant que, bien que* и т.д. Ментальные карты команд преподаватель может вывести на экран, чтобы обеспечить визуальную опору. Далее, с опорой на лексический материал карт, учащиеся формулируют предложения с отрабатываемой грамматической конструкцией. Например, каждая команда работает с придаточным условия с союзом *si*. Группа формулирует часть сложного предложения, выбирая при этом одну из возможных для данной конструкции вариаций времени и наклонения, например: « *Si l'amour était une rose...* ». Участники других групп должны продолжить фразу, используя на выбор корректный лексический материал, например: « *il aurait des épines* » (« *Si l'amour était un voyage... il serait/aurait/se passerait... sans fin/ensemble...* »). Такая же схема действует и для другой грамматической структуры — наклонения *subjonctif* для выражения чувств и эмоций с *pour que, afin que, avant que, bien que*: « *Bien que l'amour soit une fleur... il n'est pas toujours plaisant; pour que l'amour soit parfait il faudrait.../ pour que l'amour fleurisse, il faudrait...* » (одна команда) + « *couper les épines/...l'arroser chaque jour* » (остальные учащиеся).

В ходе работы преподаватель наблюдает за взаимодействием учеников в группах, а также при необходимости корректирует лексико-грамматические формы употребления учащимися языкового материала. Таким образом ученики отрабатывают лексико-грамматический материал, реализуя одновременно свой творческий потенциал, ведь у задачи нет однозначно правильного ответа (используемые языковые структуры допускают несколько вариантов лексико-семантического «решения»), но есть поле для фантазии и творчества.

Далее на материале составленных ментальных карт преподаватель предлагает учащимся *сыграть в игру «Цепочка ассоциаций»*, принцип которой заключается в создании достаточно широкой цепи слов, где каждое слово-звено выступает ассоциацией (по схожести, противоположности, смежности, пространственно-временной или причинно-следственной связи, отношениям часть/целое и пр.) к предыдущему. Преподаватель показывает на экране начало цепочки, которое представлено метафорической моделью, например: *amour – fleur; amour – voyage; amour – élément naturel*. Задача учащихся – по очереди назвать ассоциацию к последнему названному слову (первый ученик называет ассоциацию к слову *fleur – abeille*, следующий подбирает ассоциацию к слову *abeille – например, miel*, и т. д.). Все ответы учитель фиксирует на доске/экране. В конечном итоге учащиеся должны суметь выйти через ассоциации в совершенно не связанные с первым словом области знаний (например, космос, здоровье, подводное плавание и пр.), используя аутентичные лексемы, логически не связанные с чувством любви, но входящие в те или иные фреймы, активированные посредством ассоциативного ряда (например, *amour – fleur – plante – odeur – sépanoir – s'étioler – périliter – projet – santé; amour – élément naturel – feu – flammes – camper – forêt – déforestation – écologie – climat; amour – voyage – avion – équipage – équipe – sport – JO – coopération – informatique*). Таким образом у обучающихся развивается ассоциативное мышление, расширяется словарный запас, формируется привычка при запоминании новой информации использовать воображение, извлекать из памяти ту информацию, с которой можно связать полученные сведения, *реактивировать* отвлеченные от учебной задачи области знания и использовать их как источник вдохновения для креативного выполнения задания.

Затем преподаватель *меняет условия задачи*, не объясняя при этом, что требуется сделать. Учитель задает микроконтекст коммуникативной ситуации, произнося фразу, которая в дальнейшем выступит моделью для коммуникативного взаимодействия учащихся: « *L'amour peut / pourrait évoquer l'émotion / le sentiment de* (называет эмоцию, например, *chagrin*), *c'est / ce n'est pas super / normal / bien / mal* ». Одновременно на экране представлены эмотиконы (смайлики-пиктограммы, изображающие эмоцию) и названия эмоций, которые они представляют (*étonnement (m)*, *chagrin (m)*, *colère (f)*, *joie (f)*, *peur (f)*, *inquiétude (f)* и т. д.). Ученики используют грамматическую конструкцию-модель, предложенную учителем, и, выбирая нужный им вариант, называют эмоции, представленные эмотиконами. Далее, когда учащимся удалось идентифицировать и назвать все эмоции, фокус задания смещается на то, что стоит за каждой эмоцией, как реагирует человек, какова его кинесика, когда он испытывает то или иное эмоциональное состояние. Учащимся предлагается ответить на вопрос: « *De quoi j'ai l'air / comment me voient les autres quand... je suis heureux / en colère / inquiet / surpris ?* » Опираясь на вопрос (как на модель), учащиеся строят собственное высказывание, описывая свою эмоцию соответствующей ей реакцией, примеры которых представлены учителем на экране:

- *Je saute en l'air. Je fais un grand sourire. Je me mets à rire.*
- *J'écarte les bras. Je lève les sourcils. Ma bouche est ouverte.*
- *Mes cheveux se hérissent. Mes dents claquent. Je frissonne.*
- *Je mords les lèvres. Je ne réussis pas à me tenir assis. J'ai besoin de bouger les mains, taper du pied ou remuer sa jambe.*
- *Mes lèvres commencent à trembler et je fonds en larmes.*
- *Je rougis. Je serre les mains en poings. Je ne réussis pas à m'empêcher de crier.*

Ученики могут также предложить свои версии формулировок эмоциональных реакций, изменив предложенные варианты (например, использовать отрицание – *et non, je ne saute pas en l'air, mais je souris / je fais un grand sourire*; компилировать различные образы – *je crie, je rougis et finalement je pleure* и т.д.). Выполняя данное задание, учащиеся развивают умение быстро адаптироваться к изменяющимся условиям (в данном случае – реагировать на изменения условий учебной задачи), способность креативно решать задачу и инициировать коммуникацию в классе, выбирая адекватные вербальные средства. В ходе этих учебных действий происходит также реактивация знаний, полученных на прошлых занятиях, а также фоновых знаний по теме; у обучающихся развивается языковая догадка, повышается способность к эмпатии, умение интерпретировать чувства и эмоции, что является немаловажным фактором успешного социального взаимодействия.

Завершить занятие предлагается минуткой рефлексии. Во всех представленных упражнениях принципиально важным элементом была аргументация учащимися своих лингвистических решений. Поэтому на финальном этапе урока рефлексия-вербализация может преследовать две цели: с одной стороны, эта экспликация когнитивных «выборов» позволяет учителю проанализировать действие ученика (наличие и характер ошибок, оценка усвоения материала и степени сформированности критичности, логического мышления, способности создавать и действовать по некоторому алгоритму), с другой – это поможет ученику «увидеть» свои действия (рефлексивная обратная связь о подходе к задаче, позволяющая ученику накапливать свой опыт), а также научиться осознать это действие для самого себя (средство обучения тому, как учиться, поскольку обучающийся *учится описывать* свой способ действий и таким образом осознает его). Преподаватель может также задать учащимся общие вопросы о том, что запомнилось им больше всего, какие формы деятельности понравились, а какие – нет, какие результаты занятия они сами для себя отметили.

Итак, завершая, отметим, что представленный фрагмент урока может стать как самостоятельной дидактической единицей, так и начальным элементом комплекса последовательных уроков (или их фрагментов), позволяющим подготовить базу для дальнейшего изучения обучающимися эмотивных лексем и их контекстной актуализации на уроках французского языка. Работа с метафорическим языком и посредством метафорического языка – это всегда интеллектуальный вызов, ответ на который предполагает определенный «концептуальный скачок». Последний возможен, если учащийся может опираться на уже приобретенные навыки (в данном случае – лексико-грамматические и аналоговые ментальные операции), которые он использует как инструмент для осуществления конструктивной когнитивно-лингвальной деятельности.



Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Идилова И. С. Компетенции “4К” и урок английского языка в профильной школе / И. С. Идилова // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 74–82.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

4. Луо М.Э., Бутенко В., Полунин К. Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий // Образовательная политика. – 2015. – № 2 (68). – С. 72–110. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-vzglyad-na-obrazovanie-raskryvaya-potensial-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения: 14.08.2023).
5. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 613 с.
6. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education System Alignment for 21st century skills: Focus On Assessment. – Brookings institution, 2018. – URL: [Education system alignment for 21st century skills | Brookings](https://www.brookings.edu/publications/education-system-alignment-for-21st-century-skills/) (дата обращения: 15.08.2023).
7. Lascaux M., Morel A. Transdisciplinarité. Principes et cadres de l'accompagnement transdisciplinaire // Addictologie: Aide-mémoire en 49 notions (2e édition). – Dunod, 2015. – 606 с. – URL: <https://www.cairn.info/addictologie--9782100721429-page-351.htm> (дата обращения: 15.08.2023).
8. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. – 2017. – 62 с. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=ru> (дата обращения: 14.08.2023).

Беликова Галина Васильевна, кандидат культурологии, доцент, профессор кафедры романских языков им. В.Г. Гака Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: gv.belikova@mpgu.su

Чарихова Екатерина Сергеевна, магистрант (направление обучения «Лингводидактика и коммуникативная лингвистика») Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: tcharihova.katya@yandex.ru



**Сведения
об авторах**