

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

5'2019

Научно-методический журнал

Выходит 12 раз в год
Основан в 1934 году

Учредитель

ООО «Методическая мозаика».
Выходит при поддержке
Научно-исследовательского центра
«Еврошкола» (Москва)

Главный редактор

Н.П. Каменецкая

Зам. главного редактора

Д.А. Попова

Научный редактор

Е.А. Колесникова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,
Н.В. Барышников, С.А. Бурзина,
Н.Д. Гальскова, С.М. Кашук,
О.М. Корчажкина, Н.Ф. Коряковцева,
К.С. Махмурия, Л.Т. Нечаева,
З.Н. Никитенко, В.В. Сафонова,
Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев,
А.В. Щепилова

Редакторы отделов:

М.В. Виноградова,
С.И. Капишина

Дизайнер

Е.П. Хазова

Подписано в печать 11.05.19
Формат 70 x 100 1/16.
Бумага офс. №1. Цифровая печать.
Усл.-печ. л. 7,8.
Тираж экз. 5600. Заказ

Адрес редакции:

119331, Москва, Проспект
Вернадского,
д. 29, офис 115.
Редакция журнала
«Иностранные языки в школе».
Телефон: 8(495) 280-04-76
Сайт: www.flsmozaika.ru
E-mail: editor@flsmozaika.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов, д. 1
Сайт: www.chpd.ru
E-mail: sales@chpd.ru
тел. 8(499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2019

В оформлении обложки использованы
фото с сайта <http://www.photoline.ru>

ТЕОРИЯ

Методика

- 2 Колесников А.А. Обучение иностранным языкам в свете
новых компетентностных реалий

Из истории методики

- 12 Языкова Н.В. Эволюция парадигм в лингводидактике глазами
современника

ПРАКТИКА

Из опыта работы

- 18 Бырдина О.Г., Долженко С.Г. Формирование иноязычной
коммуникативной компетенции у учащихся посредством
технологии активного говорения
- 25 Байдикова Н.Л. Требования к школьным творческим
домашним заданиям по английскому языку
- 30 Березкина П.А. Об использовании аутентичных
видеофильмов на уроке французского языка

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

- 36 Васильева Е.Г., Чечиль А.П. Методические рекомендации
по составлению контрольно-измерительных материалов
по французскому языку: проверка понимания письменных
текстов (уровень В2)

Из опыта работы вуза

- 48 Бернштейн В.Л. Интегративный подход к формированию
иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции
студентов-нелингвистов
- 54 Евтеев С.В. Обучение переводу (из опыта работы МГИМО)
- 60 Заец Т.В. Использование цифровых образовательных
ресурсов в рамках аспекта «домашнее чтение» в условиях
ранней профессионализации

Слово молодым ученым

- 66 Руденко Е.С. Новостные подкасты как средство обучения
школьников восприятию устной иноязычной речи



ТЕОРИЯ

ОБУЧЕНИЕ

ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СВЕТЕ НОВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ РЕАЛИЙ

В статье обсуждается вопрос об особенностях обучения иностранным языкам в контексте новой компетентностной модели и в связи с появлением новой версии монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком...» (2018 г.). Краткий анализ истории вопроса и актуального состояния позволяет сделать вывод, что современные компетентностные приоритеты дисциплины «Иностранный язык» лежат в области способностей и готовности личности вступить в поликультурный и многоязычный глобальный социум, а условием развития данных способностей является соизучение 2-3 языков и культур, что отражено и в последних работах отечественных методистов, и в указанной монографии. Проведен анализ нововведений, представленных в «Общеввропейских компетенциях...» и затрагивающих содержание коммуникативной, плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций, даны методические рекомендации относительно организации учебного процесса в условиях «включения» основных составляющих коммуникативной компетенции в плюрилингвальный / плюрикультурный образовательный контекст.

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE LIGHT OF A NEW COMPETENCE REALITY

The article discusses current issues in the foreign languages teaching in relation to a new competency model presented in the monograph

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, плюрилингвальная / плюрикультурная компетенция, Общеввропейские компетенции владения иностранным языком-2018.

Key words: foreign language communicative competence, plurilingual / pluricultural competence, CEFR 2018.

“Common European Framework of Reference for Languages...” (2018). The main competence priorities of the subject “Foreign Language” are connected with the aptitude of an individual for entering a multicultural and multilingual global society. That determines a necessity of co-learning of 2-3 languages and cultures. The idea is reflected in the recent works of domestic scientists and in the monograph mentioned above. The article also discusses the innovations of the new CEFR in the sphere of communicative, plurilingual and pluricultural competencies, and gives recommendations regarding the organization of the educational process that acquires a sort of integration of the communicative competence in the plurilingual / pluricultural context.

Компетентностная эпоха в обучении иностранным языкам (ИЯ) имеет богатую историю и, как свидетельствуют новейшие события в образовательной системе, большое будущее. Содержание компетенции обычно представляет собой ожидаемую от учащегося совокупность личностных качеств, обеспечивающих способность и готовность к какой-либо деятельности [2; 7; 11]. В содержании отражаются актуальные для общества целевые ориентиры и приоритеты. Как отмечается в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком...», «...изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности» [7, с. 8], что означает соотнесение степени владения языком со способностью и готовностью к эффективному функционированию, взаимодействию в современной социальной среде. Дисциплина «Иностранный язык» чутко реагирует на все социальные сдвиги, поэтому для нее характерно непрерывное компетентностное обновление, обусловленное постоянно расширяющимися требованиями к учащимся, все более комплексными учебными и коммуникативными задачами, которые встают перед учениками.

Даже весьма краткий экскурс в историю вопроса подтверждает высказанную мысль. Знаковым событием для коммуникативной эры в языковом образовании стало введенное Д. Хаймсом понятие «коммуникативной

компетенции» (как некоего противовеса «лингвистической компетенции» Н. Хомского) и определение ее компонентного состава, в котором отразились требования к учащемуся того времени: владеть грамотной связной речью, проявлять социолингвистическую корректность [18]. В последующем в рамках данной компетенции отдельное внимание стали уделять развитию языкового, прагматического и речевого компонентов, была выделена учебная компетенция, что, полагаем, стало следствием усиливающейся потребности в организации самостоятельной учебной познавательно-коммуникативной деятельности [13, 16]. Новый компетентностный «прорыв» был связан с активным внедрением межкультурной составляющей в процесс обучения [14; 17, с.70–72 и др.] и появлением целого ряда моделей межкультурной и межкультурной коммуникативной компетенций, которые было предложено включить в цель обучения ИЯ либо в составе коммуникативной компетенции, либо наряду с ней [5]. В классической отечественной модели иноязычной коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, В.В. Сафонова) были зафиксированы основные приоритеты в обучении ИЯ на конец 90-х годов XX в.: владение языковыми средствами и видами речевой деятельности, социокультурными знаниями и умениями вступать в межкультурное общение с носителем языка, умение преодолевать вербальные и невербальные трудности в общении, умение осуществлять учебно-познавательную деятельность [6, с. 43–44]. С учетом возрастающей роли учебной автономии и информационной среды В.В. Сафонова выделила в составе компетенции самообразовательную и информационно-коммуникационную составляющие [9]. Глобализация социальных процессов вызвала необходимость ориентации языковой политики на многоязычие и поликультурное образование, что было зафиксировано уже в первом издании «Общеввропейских компетенций...», хотя пока еще не в самой компетентностной модели. В России важные шаги в данном направлении были сделаны

В.В. Сафоновой, которая, в частности, в контексте социокультурного подхода ввела «принцип билингвальности/трилингвальности и поликультурности» и предложила для старшей школы и вуза уточненную модель «билингвальной / трилингвальной профессионально-профильной коммуникативной компетенции», где особое внимание уделяется взаимосвязанному и взаимообусловленному изучению ряда языков и культур [8, 9]. А.А. Колесников и О.Г. Поляков предложили интегрированную модель «иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции». В ее состав, в частности, вошли некоторые билингвальные умения, социо- и поликультурная эрудиция как предпосылка для вербального и невербального поведения в межкультурном контексте; в состав речевой компетенции впервые были введены интеракция и медиация как особые виды речевой деятельности [3]. Последние десятилетия ознаменовались окончательным утверждением антропоцентрической парадигмы в обучении ИЯ, что означает приоритет личностной ориентации при формировании компетенций, принятие во внимание процессов самоопределения и самоактуализации, усиление индивидуализации обучения, ответственности учащегося в планировании и реализации индивидуального образовательного маршрута в процессе (само)обучения ИЯ: «личность каждого, кто включен в образовательный процесс, становится естественной точкой отсчета в анализе и обосновании закономерностей этого процесса» [1].

Итак, становление компетентностной модели обучения ИЯ прошло путь от развития *способностей* к основным формам коммуникации на одном иностранном языке к формированию *способностей и готовности* к эффективному взаимодействию в полилингвальной и поликультурной среде при условии со-изучения нескольких языков и культур, к самоопределению при овладении языками и культурами, к гармоничному саморазвитию в условиях названной среды. В связи с этим происходит раз-

витие и усложнение компетентностной модели.

Сказанное в существенной мере проявляется и в компетентностных ориентирах нового издания «Общеввропейских компетенций...».

Вышедшая в свет в 2018 г. новая версия документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» определяет новые приоритеты в развитии компетенций и свидетельствует о сходном понимании целеустанавливающих ориентиров в российской и зарубежной лингводидактике. В документе представлены две основные компетентностные модели: уже известная коммуникативная компетенция (дополняемая общими компетенциями) и новая, *плюрилингвальная / плюрикультурная компетенция*. Состав коммуникативной компетенции обновлен и дополнен. В частности, переработаны дескрипторы по всем видам речевой деятельности, добавлен новый вид чтения – *досуговое чтение* [15, с. 65], добавлены новые виды интеракции: *телекоммуникационная интеракция, онлайн-интеракция* [15, с. 92, 96]. Важным шагом стало окончательное признание *медиации как особого вида речевой деятельности* и разработка дескрипторов для трех видов языкового посредничества: медиация текста (*mediating a text*), медиация в процессе формирования идей, смыслов, концептов (*mediating concepts*), посредничество в коммуникации (*mediating communication*) [15, с. 103–125].

Первый тип медиации предполагает такие виды деятельности, как передача специальной информации третьему лицу (в т.ч. обобщение и транслирование существенных сведений из прагматических текстов), комментирование инфографики, сжатие текста, передача и объяснение основных фактов (в т.ч. на основе подбора и упорядочения информации из нескольких текстов), письменная фиксация необходимой информации (*note-taking*), перевод письменных текстов, анализ, критическое осмысление и интерпретация творческого текста, в т.ч. с выражением собственного оценочного мнения.

Второй тип медиации подразумевает фасилитацию (либо модерацию) группового взаимодействия, активную кооперацию с коммуникантами и стимулирование партнеров с целью совместной выработки решения, постижения смысла, генерирования идей и т.п.

Медиация третьего типа предусматривает выполнение роли фасилитатора в условиях поликультурного коммуникативного пространства, выступление в роли посредника (языкового, культурного) в ситуациях неформального общения, посредника при разрешении конфликтных ситуаций в процессе коммуникации (в т.ч. межъязыковой и межкультурной).

Сказанное означает необходимость целенаправленного формирования целого спектра новых коммуникативных умений, отражающих актуальные изменения в содержании коммуникативной компетенции. Но не только это. Очевидно, что основная идея новой версии «Общеввропейских компетенций...» заключается в следующем: коммуникативная компетенция должна формироваться в тесной взаимосвязи со становлением *плюрилингвальной и плюрикультурной компетенции*. Как отмечается в монографии, выделение названной компетенции обусловлено обобщением результатов психолингвистических исследований, которые свидетельствуют о том, что разные языки и лингвокультурные феномены существуют не в отдельных ментальных образованиях, а тесно взаимодействуют в сознании индивида, при этом знание и опыт в любых языках способствует дальнейшему развитию общей коммуникативной компетенции, а опыт (о) владения одними языками при его должной активизации помогает понять незнакомые лингвокультурные феномены в других языках [15, с. 157]. В компетентностной модели выделены три составляющие: *развитие плюрикультурного репертуара* (Building on pluricultural repertoire), *плюрилингвальная эрудиция* (Plurilingual comprehension), *развитие плюрилингвального репертуара* (Building on plurilingual repertoire). Первый из названных ком-

понентов включает в себя способности ориентироваться в разных культурных сообществах, используя свой лингвокультурный опыт для распознавания и понимания социокультурных, социо-прагматических и лингвистических особенностей, умения определять общее и различное в разных культурах, в том числе видеть потенциальные опасности межкультурного недопонимания и избегать и/или преодолевать недоразумения за счет компенсационных стратегий [15, с. 158]. Второй компетентностный компонент означает готовность анализировать, распознавать и/или догадываться о значении языковых элементов (на лексическом, контекстуальном и жанровом уровнях) в неизвестных языках, используя для этого имеющиеся знания других языков, умения сопоставлять информацию из разноязычных источников для понимания и передачи сути сообщения на неизвестном языке, способность обнаруживать сходства в текстовых / жанровых моделях разных языков для анализа и общего понимания высказывания на незнакомом языке [15, с. 160]. Третья компетентностная составляющая в некоторой степени объединяет аспекты двух предыдущих дескрипторных шкал. Акцент сделан на развитии способности к гибкой и эффективной адаптации своей речи к особенностям коммуникантов (которые могут принадлежать разным лингвокультурам), к предвидению, какие языки будут наиболее уместны для взаимодействия в той или иной ситуации, к переключению при необходимости на другие языки или использованию другого языка, например, для более точного и понятного объяснения [15, с. 161–162].

Таким образом, общие тенденции обновления целевых ориентиров обучения ИЯ в российской и зарубежной лингводидактике заключаются в уточнении содержания коммуникативной компетенции и в новом понимании контекста развития данной компетенции. Рассмотренный компетентностный «сдвиг» означает грядущие изменения в организации учебного процесса и значительное обновление требований

к содержанию учебников и учебных пособий. Совершенно очевидно, что этому должен предшествовать целый ряд исследований. В частности, «новое рождение» должен получить принцип опоры на родной и другие языки. Следует обосновать модель обучения, при которой опора осуществляется не только на русский (родной) и на первый иностранный язык (последнее, к сожалению, делается крайне редко при обучении второму иностранному), но в рамках которой также и первый ИЯ изучается в тесной взаимосвязи со вторым (третьим) ИЯ, причем элементы второго (третьего) ИЯ должны вводиться в плане ознакомления еще до начала систематического изучения этих языков. Более того, должна быть разработана система упражнений, ориентирующих на анализ элементов *известных учащемуся* языков с опорой на изучаемые, а также моделирующих личностно значимые би-/многоязычные коммуникативные ситуации, где ученик сможет реализовать формируемые умения. По-видимому, указанный принцип должен преобразоваться в *принцип соизучения ряда языков в их взаимосвязи* (ср. также принцип развития личностно значимого билингвизма / трилингвизма, В.В. Сафонова). Это вызывает, среди прочего, необходимость определения пропорций используемых на уроке дополнительных ИЯ (помимо основного изучаемого), а также типологии упражнений, регламентирующих способы подключения тех или иных языковых и речевых аспектов в зависимости от конкретных задач формирования языковых навыков или речевых умений. Наконец, требуется актуализация «компетентностных портретов» субъектов образовательного процесса: профессионального портрета учителя и портрета учащегося. Применительно к учащемуся необходимо обосновать и системно представить степень коммуникативной адаптации к ряду многоязычных ситуаций (повседневного и элементарного профессионального общения), набор которых следует определить и постоянно актуализировать. Через это, как представляется, для отдельных

этапов обучения возможно установить степень приближения к обоснованному ранее идеалу *социо-/поликультурной личности как плюрилингвального субъекта непрерывного развития* [3]. Что касается учителя ИЯ, то очевидно, что он сам должен обладать плюрилингвальной / плюрикультурной компетенцией на уровне, не ниже С1. Помимо этого, должно быть расширено содержание методической компетенции профессионально-педагогическими умениями организовывать плюрилингвально- / плюрикультурно-направленный процесс обучения ИЯ.

Как видим, перед методистами и лингводидактами открывается целый спектр исследовательских перспектив. Формат данной статьи позволяет нам остановиться лишь на некоторых особенностях «включения» основных составляющих коммуникативной компетенции (мы ориентируемся на классическую, утвердившуюся в актуальных учебных (школьных) программах модель иноязычной коммуникативной компетенции [6]) в плюрилингвальный / плюрикультурный образовательный контекст.

При формировании языковой компетенции следует использовать такие приемы как:

а) межъязыковые сопоставления на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях с целью обнаружения общего и различного, в т.ч. с привлечением незнакомых языков, например:

– определите на основе известных вам языков, какой звук означают следующие буквосочетания в разных языках: (англ.) *sh*, (нем.) *sch*, (франц.) *ch*, (чешский) *š*;

– как бы прочитали сочетание *“ch”* а) англичане, б) немцы, в) французы;

– как бы прочитали слово *“chat”* а) англичане; б) немцы; в) французы? В каких языках это слово имеет одинаковое значение (схожее с русским языком), а где оно приобретает совсем иной смысл?

– от какого слова образован «понедельник» во многих европейских языках, ср.: англ. [Moon →] *Monday*, нем. [Mond →] *Montag*, фр. [Lune →] *lundi*, шведский [Månen →] *måndag* («день Луны»);

– задания на анализ сходств и различий в похожих грамматических явлениях, напр. образование и использование *Present Perfect* в английском и *Perfekt* в немецком;

б) анализ моделей словообразования в разных языках и их актуализация при заимствовании слов (напр., многие английские глаголы из сферы телекоммуникаций перешли в немецкий язык, но с учетом немецкой модели образования глаголов, т.е. с добавлением окончания: *to chat*, *to skype*, *to download* **chatten**, **skypen**, **downloaden**);

в) догадка о значении термина-реалии в незнакомом языке на основе знакомого контекстного окружения (например, даже не владея немецким языком, но сопоставив цифры с историческими датами, можно догадаться, что в предложении „Am 22. Juni 1941 begann der Große Vaterländische Krieg und dauerte von 1941 bis 1945“ речь идет о периоде Великой Отечественной Войны, а также сделать ряд лингвистических умозаключений: как в немецком языке назвать дату, как обозначить период «с... до...» и пр.);

г) обнаружение в иноязычном тексте слов, словосочетаний (в т.ч. устойчивых), цитат на другом ИЯ и, по возможности, их семантизация на изучаемом ИЯ.

Что касается *речевой компетенции*, очевидна потребность в более интенсивном включении в учебный процесс *интеракции* с использованием современных информационных технологий: общение на ИЯ в мессенджерах, чатах, блогах и пр. В этом плане речевая компетенция тесно взаимодействует с информационно-коммуникационной. Однако основные изменения, как видится, будут связаны с утверждением медиации в статусе особого вида речевой деятельности, что вызывает необходимость целенаправленного и систематического формирования медиативных умений. Отметим, что в 2014 году вышла в свет совместная работа группы российских и немецких ученых-методистов и учителей немецкого и русского языков как иностранных «*Организация обучения речевому взаимодействию на*

занятиях по немецкому и русскому языкам как иностранным: интеракция и медиация» [12]. В книге сделана одна из первых попыток научного обоснования обучения медиации в средней школе, а также представлены практические примеры применительно к немецкому и русскому языкам. Особое внимание уделено первому типу медиации, т.е. медиации текста. Подробно рассмотрена реализация на разных этапах обучения таких видов языкового посредничества как: *последовательный перевод*, *смысловая передача содержания информационного источника* (с одного языка на другой), *пересказ (передача) на немецком языке русскоязычного текста с целью решения коммуникативной задачи в заданных ситуативных условиях*, *устная передача на русском языке немецкоязычной беседы* (и наоборот), *текстуализация интенций* (в формате написания личного и делового письма на ИЯ по устной просьбе третьего лица, сформулированной на родном языке [4]), *передача содержания специального текста для неспециалиста*, *реферирование* (обобщение информации из одного или нескольких источников) и *аннотирование* (одноязычное и двуязычное) [12].

Вместе с тем, не все виды языкового посредничества нашли отражение в этом труде. Что касается медиации текста, то, помимо перечисленного, в современные учебники и учебные пособия необходимо более активно включать такие виды работ, как комментирование графиков, схем, диаграмм и таблиц (при этом инфографика и комментарий учащегося могут быть представлены либо на одном ИЯ, либо на разных языках – ИЯ1 и ИЯ2, либо на РЯ и ИЯ), краткая письменная фиксация на ИЯ прослушанного иноязычного (ИЯ1 или ИЯ2) или русскоязычного текста, письменный перевод. Элементы двух других типов медиации (*mediating concepts*, *mediating communication*) могут использоваться, на наш взгляд, на этапе старшей школы при профильном / углубленном обучении ИЯ. Для формирования умений медиации второго типа (совместная выработка идей, решений,

формирование смысла) предлагается использовать мозговой штурм, обучение в сотрудничестве с целью решения поставленной проблемы / выработки концепции, метод проектов [15, с. 118]. Полагаем, с медиацией третьего типа соотносятся такие деловые игры как «Собеседование при приеме на работу» (в т.ч. в международной компании), «Деловая беседа» (см. примеры в: [12, с. 47–58], «Ток-шоу», «Деловая презентация» или «Деловые переговоры» при создании такой модели ситуации, в которой присутствуют «представители» разных стран (журналисты, эксперты, обычные граждане и пр.), являющиеся «носителями» разных языков и культур. В классах филологического профиля изучение тем может завершаться проведением межкультурной дискуссии с элементами научного или делового дискурса [10].

Важную функцию в таких играх должны выполнять языковые посредники: переводчики, при необходимости – эксперты в области разных культур, а также ведущий и фасилитаторы. Больше внимания потребует уделить этике полилогического общения, развитию умений участия в структурированном диалоге (например, в *дебатах*), умениям модерации и поддержания дискуссии: открыть дискуссию, представить участников, постоянно поддерживать контакт с аудиторией, предоставить слово, поблагодарить, отреагировать (прокомментировать, согласиться или не согласиться) на выступление, ввести свою точку зрения, «сгладить» острые углы (преодолеть недопонимание), стимулировать обсуждение, подвести итоги и др. [10].

Обратимся к *социокультурной компетенции*, развитие которой в составе всех ее составляющих следует ориентировать на обогащение *плюрикультурного репертуара* [15]. Это означает, что знания социокультурных особенностей отдельных стран и умения использовать эти знания в коммуникации должны быть положены в основу формирования универсальных знаний основных закономерностей и правил поведения / взаимодействия в ситуациях межкуль-

турного общения, умений корректно выстраивать коммуникацию, развития необходимых для этого личностных качеств. Это должно послужить мотивационной базой для постоянного (в т.ч. самостоятельного) расширения знаний о знакомых и новых для учащегося культурах, углубления опыта взаимодействия с разными культурами и обнаружения своего жизненного, социального и профессионального места в поликультурном и полилингвальном пространстве. Полагаем, следует предусмотреть обязательный и факультативный компоненты формируемой компетенции. Обязательный компонент должен подразумевать получение базовых знаний, развитие умений интерпретации и сравнения основных явлений культур всех тех стран, языками которых овладевает учащийся. Например, если изучаются английский (1ИЯ), немецкий (2ИЯ) и китайский (3ИЯ) языки, то на уроках 1ИЯ следует в том числе работать (изучать, анализировать, интерпретировать, сопоставлять) с текстами и иными англоязычными информационными источниками, описывающими культуры стран 2 и 3 ИЯ. Кроме того, следует предусмотреть модели таких ситуаций, где учащийся получит возможность обсудить на английском языке «представителем» другой изучаемой культуры (например, с немцем) особенности его и иных культур (английской, русской, китайской) с целью объяснения / уточнения норм поведения в определенных ситуациях (повседневных, профессиональных), особенностей менталитета, знакомства со сходствами и различиями культурных памятников, традиций и пр. То же самое (но в другом объеме, в зависимости от уровня владения языком и развития плюрикультурной компетенции) относится к другим названным языкам. Факультативный компонент развития этой компетенции заключается в ознакомлении на изучаемом ИЯ с базовыми особенностями культур тех стран, языки которых не изучаются, но предусматривается знакомство с некоторыми их элементами в рамках становления полилингвальной компетенции (см. примеры выше).

Думается, этот компонент соотносится преимущественно с содержанием обучения в классах филологического профиля.

Используемые материалы и методы обучения также должны учитывать тот факт, что культуроведческая составляющая образования – это не только знание о культурах и межкультурные умения, это еще и вхождение в культурную (повседневную, учебную, профессиональную) среду социума, а значит, как уже отмечалось, самоопределение учащегося. На практике данный факт означает необходимость пробы себя в разных социальных и профессиональных ролях, связанных с ино- и многоязычной межкультурной коммуникацией, активное использование методов саморефлексии.

Значительно расширяется состав умений в рамках *компенсаторной компетенции*. Учащиеся должны уметь выходить из сложных ситуаций, прибегая к помощи в т.ч. *других иностранных языков*, использование которых уместно в данной коммуникативной ситуации. Следует разработать систему упражнений, нацеливающих учеников на коммуникативно оправданное переключение с одного ИЯ на другой на уровне слова, фразы, сверхфразового единства / развернутой реплики. При анализе иноязычного текста учащийся должен уметь догадаться о значении незнакомого слова, опираясь в т.ч. на знание других ИЯ (напр., *англ. akindergarten* ← *нем. der Kindergarten*; *нем. recherchieren* ← *фр. chercher*), на понимание исторической обусловленности топонимов, которые могут быть как схожими в разных языках (*англ. Moscow*, *нем. Moskau*, *фр. Moscou*), так и различными в силу исторических и геополитических причин (*англ. the English Channel*, *нем. der Ärmelkanal*, *русс. пролив Ла-Манш*). Особую важность в этой связи приобретает и знание основных «ложных друзей» в изучаемых языках (напр., абсолютно разные значения интерлингвальных омонимов и омографов: *англ. gift, mist* ≠ *нем. Gift, Mist*; *русс. скрупулезный* ≠ *нем. skrupellos*).

Возрастает роль *учебно-познавательной компетенции*, развитие которой поддерживает становление всех названных выше компетенций в условиях усиливающейся учебной автономии. Именно на этом моменте мы заострим внимание. Как известно, основным методическим инструментом (и одновременно технологией) развития метакогнитивных стратегий самостоятельной учебной деятельности по овладению ИЯ служит языковой портфель. В свете нового издания «Общеевропейских компетенций...» формат «Европейского языкового портфеля» будет пересматриваться и следует ожидать обновленную версию, которая обеспечит пользователю возможность самостоятельного целеполагания, планирования и самоконтроля в ходе построения индивидуальной траектории развития плюрилингвальной / плюрикультурной компетенции. Полагаем, в свете новой компетентностной модели одной из важных составляющих данной компетенции должна стать способность и готовность к организации самообучения ряду языков в контексте неформального образования, т.е. повседневной жизнедеятельности. В настоящее время автором статьи и его коллегами проводится апробация «Рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ» (для старших классов школ и 1-3 курсов языкового вуза).

Обучающиеся планируют на каждую неделю предстоящего месяца некоторые виды иноязычной деятельности, которые можно осуществить в процессе повседневной жизни: просмотр телепрограмм и видеоподкастов, чтение блогов, ведение своего блога, интернет-общение и пр. Они заполняют «рефлексивную карту», которая может быть представлена на двух и более ИЯ: так, при изучении английского и немецкого языков недели месяца будут поочередно посвящены 1ИЯ и 2ИЯ (см. табл. 1). При выполнении того или иного вида деятельности учащиеся фиксируют важный для себя языковой материал, а также полезную информацию; по завершении недели или месяца оценивают успешность выполненной работы (можно использовать систему самооценивания,

Пример рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ
Autonomous Foreign Languages Learning: Planning, Assessment
Planung und Reflexion des autonomen Sprachenlernens

	My activities Meine Aktivitäten	Language material / information Sprachmaterial / Informationen	Self-assessment Selbstbewertung	My comments Meine Kommentare
ENG	Week 1 _____			
DEU	2. Woche _____			
ENG	Week 3 _____			
DEU	4. Woche _____			
	Extra / Zusätzlich: _____			

рекомендованную в разделе «Языковая биография» «Европейского языкового портфеля»); каждый вид деятельности учащийся (и учитель) может снабдить комментариями (например, по какой причине была выбрана эта деятельность, насколько успешно выполнена, какие встретились трудности, будет ли учащийся ее продолжать). В конце месяца готовится краткий отчет на обоих языках.

В завершении статьи выскажем надежду, что новые компетентностные реалии, описанные в данной работе, найдут должное отражение в новом поколении учебников, ориентированных на взаимосвязанное формирование коммуникативной и плюрилингвальной / плюрикультурной компетенций.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностр. языки в школе. – 2011. – №7. – С. 2–11.

2. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.

3. Колесников А.А. Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностранные языки) / А.А. Колесников, О.Г. Поляков // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 224–244.

4. Латышев Л.К. Технология перевода. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

5. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / Е.Г. Тарева [и др.]. – М.: Логос, 2014. – 232 с.

6. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (издание на русском языке). – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

8. Сафонова В.В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций // Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллектив. моногр. – М.: Неолит, 2017. – С. 97–123.

9. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 11. – С. 2–13.

10. Сафонова В.В., Пенкина М.В. Межкультурная научная дискуссия на иностранном языке как объект методического моделирования // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 11. – С. 10–19.

11. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 12–33.

12. Anregungen zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlung / U. Behr, A. Kolesnikov (Hrsg.). – Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), 2014. – 160 p.

13. Bachman L.F. Formative evaluation in ESP program development // Languages for specific purposes: Program design and evaluation / R. Mackay, J.D. Palmer (Eds.). – Rowley, Mass.: Newbury House, 1981. – P. 106–116.

14. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence [Text]. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 185 p.

15. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

16. Ek, van J.A. Threshold Level 1990 / J.A. van Ek, J. Trim. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1993. – 89 p.

17. Haß F. Fachdidaktik Englisch / F. Haß et al. – Stuttgart: Ernst Klett, 2013. – 336 p.

18. Hymes D. On communicative competence. – London: Penguin, 1972. – 242 p.

А.А. Колесников

Сведения об авторе: Колесников Андрей Александрович, доктор пед. наук, профессор кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания, Институт иностранных языков, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина; профессор кафедры германистики и лингводидактики, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет.

E-mail: kolesnikow@list.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ПАРАДИГМ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОКА

В статье представлен краткий обзорный анализ эволюционных процессов в методологии отечественной лингводидактики, базирующийся на личном восприятии, анализе, рефлексии современника, который был не только свидетелем процессов поступательного развития отечественной теории и методики обучения иностранным языкам, но и его активным участником. Проанализированы концептуальные подходы и методы исследования в рамках сменяющихся научных парадигм в различные исторические периоды развития отечественной теории и методики обучения иностранным языкам.

A CONTEMPORARY'S VIEW ON THE EVOLUTION OF PARADIGMS IN TFL METHODOLOGY

The paper presents a brief analytical overview of evolutionary paradigmatic shifts in the national TFL methodology based on personal perception, analysis, and reflection of a contemporary who has been not only a witness to the progressive evolvement of the theory and methods of teaching foreign languages, but also its active participant. The paper analyzes the basic approaches and research methods underlying paradigmatic changes in the national TFL methodology over a number of recent decades.

Происходящие в стране бурные процессы переосмысления роли фундаментальной и прикладной науки в жизни современного общества вызывают неоднозначное отношение к обсуждаемой проблематике и вместе с тем актуализируют исследовательский поиск, направленный на уточне-

ние методологической базы современных исследований в области теории и методики обучения иностранным языкам (ИЯ).

Методологическую базу научных исследований в разные исторические периоды составляет парадигма как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [3, с. 31]. В истории развития отечественной теории и методики обучения иностранным языкам парадигмы образования сменялись в зависимости от существующих политических, социальных, экономических реальностей, уровня развития смежных наук, социального заказа общества, начиная со сравнительно-сопоставительной (лингвистической), на смену которой пришли системно-структурная и коммуникативно-прагматическая парадигмы. Сегодня методологическим вектором развития современной системы образования является антропоцентрическая парадигма.

Названные парадигмы всесторонне и глубоко осмыслены в работах известных отечественных методологов (В.М. Новиков, В.И. Загвязинский) и лингводидактов (Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, А.В. Щепилова, Е.Г. Тарева). Предметом данной статьи является краткий обзор эволюционных процессов в методологии отечественной методической науки, базирующийся на личном восприятии, анализе, рефлексии современника, который был не просто свидетелем процессов поступательного развития отечественной теории и методики обучения ИЯ, но и его активным участником.

Годы моего научного становления прошли на фоне бурного развития методической науки в рамках **сравнительно-сопоставительной (лингвистической) парадигмы**, признанной широкой научной общественностью лингви-

Ключевые слова: эволюция, парадигма, подход, методы исследования, теория и методика обучения, иностранный язык.

Key words: evolution, paradigm, approach, research methods, teaching methodology, foreign language.

стов и методистов. Фундаментальную базу сознательно-сопоставительной парадигмы в методике обучения ИЯ составили исследования выдающихся лингвистов современности Л.В. Щербы, В.Д. Аракина, В.Г. Гака, Г.В. Колшанского, Е.М. Верещагина.

Конец 60-х, начало 70-х годов прошлого столетия ознаменовались активным исследовательским поиском. Были защищены многочисленные кандидатские и ряд докторских диссертаций, предметом исследования которых были проблемы отбора содержания и методов обучения ИЯ студентов-биллингвов, базирующихся на результатах сопоставительных исследований языковых единиц на фонологическом, морфологическом, синтаксическом уровнях с учетом интерференции родного, русского и иностранного языков. Проводились многочисленные научно-практические конференции, создавались и публиковались первые учебники ИЯ для студентов-биллингвов в союзных и автономных республиках страны. Небывалое единение, творческое сотрудничество ученых, школьных учителей и преподавателей ИЯ вузов способствовало становлению и развитию методических научных школ по всей стране. Думаю, что такое бурное развитие методической науки в национальных образованиях в тот исторический период во многом способствовало осознанию и дальнейшему развитию национальной идентичности наций и народностей.

В недрах сознательно-сопоставительной парадигмы оформились сознательно-сопоставительный (Л.В. Щерба) и сознательно-практический (Б.В. Беляев) методы, которые составляли методологическую базу исследований в области обучения ИЯ. В качестве основных методов научного познания использовались в основном количественные методы, нацеленные на выявление эффективности авторских методик на основе обработки полученных данных с применением методов математической статистики. В этот период начал прокладывать путь педагогический эксперимент как один из наибо-

лее надежных и объективных исследовательских методов.

70-80-е годы ознаменовали переход от сравнительно-сопоставительной парадигмы **к системно-структурной** в связи с тем, что известное постановление ЦК КПСС 1961 года «Об улучшении изучения иностранных языков» и последующая его реализация не привели к ощутимым результатам. Большое влияние на смену методологических оснований методики обучения ИЯ оказали идеи американской структурной лингвистической школы (Р. Ладо, Ч. Фриз и др.). Эти идеи хотя и не нашли массового отклика у методического сообщества в нашей стране из-за недостаточного доступа к научной информации, но оказали определенное влияние на организацию грамматического материала в виде структур, структурных групп, речевых образцов. В этот же период идеи отечественных философов (Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский и др.) поставили в полный рост проблему системных исследований в различных областях науки, в том числе и в теории и методике обучения ИЯ, которая была блистательно решена И.Л. Бим в ее докторской диссертации, монографиях (1977) и последующих учебниках по методике обучения немецкому языку в общеобразовательной школе (1988) и многочисленных статьях. Система обучения ИЯ в единстве целей, содержания, принципов, методов, средств обучения и учебно-воспитательного процесса, научно обоснованная и реализованная И.Л. Бим в УМК по немецкому языку как модели ее реализации, является сегодня и навсегда, одним из важнейших концептуальных подходов в лингводидактике. Представленная И.Л. Бим система обучения ИЯ являет собой диалектическое единство общего, особенного и единичного, что дает возможность сущностного анализа исследуемой объектно-предметной области лингводидактики.

В рамках системно-структурной парадигмы значительное место стали занимать проблемы взаимодействия системы со средой, прежде всего это касалось междисциплинарных исследо-

ваний базисных для методики наук – лингвистики, педагогики, психологии. В связи с этим в тот период значительно активизировались исследования психологической структуры речевой деятельности с позиции теории деятельности, разработанной учеными советской психологической школы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

В рамках системно-структурной парадигмы оформились и получили свое технологическое решение личностно-деятельностный и системно-структурный подходы, которые позволили конкретизировать цели и содержание обучения в категориях лингвистических знаний, речевых навыков и умений. Но, к сожалению, со сменой подходов не изменился исследовательский инструментарий. Количественные методы продолжали широко использоваться применительно к исследованию проблем не только методики формирования речевых навыков, но и развитию речевых умений.

Резюмируя обсуждение системно-структурной парадигмы, нужно отметить, что именно психологические исследования языка, речи и речевой деятельности стали пусковым механизмом смены системно-структурной парадигмы на **коммуникативно-прагматическую**.

В конце 80-х вместе с перестройкой пришло понимание роли ИЯ как необходимого условия развития страны, его вхождения в мировое пространство посредством Интернет, расширяющихся контактов на разных уровнях, в том числе и в образовании. Однако процесс развития методической науки, последовательный переход на коммуникативно-прагматическую парадигму иноязычного образования проходил в довольно сложных для отечественной науки социально-политических и экономических условиях. Вместе с тем методическое сообщество прониклось идеями коммуникативности, пониманием того, что основное содержание познавательной деятельности обучающихся должно составлять решение речевых задач.

Большую роль в становлении коммуникативной методики сыграли научные школы МГПИ им. В.И. Ленина под руководством профессора Г.В. Роговой, МГПИИЯ под руководством профессора Б.А. Лапидуса, Липецкой методической школы под руководством профессора Е.И. Пассова, а его книга «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» (1989) и многочисленные работы, Г.В. Роговой, О.Э. Михайловой, Р.К. Миньяра-Белоручева, П.Б. Гурвича, А.А. Леонтьева, И.Л. Бим, И.А. Зимней, Н.И. Гез, Н.Д. Гальсковой и других известных ученых до сих пор составляют классическое ядро современной методической науки, раскрывающее сущность коммуникативности и путей ее реализации в учебно-воспитательном процессе. Особо хотелось бы отметить главный вектор научного поиска того времени – стремление моделировать учебный процесс как процесс реального общения. Безусловно, основным объектом для критики оппонентов была преобладающая в классе условная коммуникация, что было справедливо. Но сама попытка преподавателя выйти за пределы выполнения формальных упражнений с языковым материалом и придания им коммуникативного характера с помощью информационно-познавательных, регулятивных, ценностно-ориентационных и конвенциональных условно-речевых и речевых задач обогащала методический арсенал учителей ИЯ, способствовало развитию их методического мышления, приобщению к методическому поиску.

Коммуникативно-прагматическая парадигма реализовалась через личностно-деятельностный и оформившийся к тому времени коммуникативный подходы, которые в качестве основной цели обучения предполагают овладение обучающимися фонетическими, лексическими и грамматическими навыками и умениями оперировать ими в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, направленных на решение коммуникативных задач. Однако и в контексте этой парадигмы исследовательский

инструментарий не выходил за рамки количественных методов.

Начало XXI века ознаменовано сменой коммуникативно-прагматической парадигмы **антропоцентрической**, которая применительно к образованию реализуется в **личностно-ориентированной парадигме**, направленной на всестороннее развитие личности с учетом принципов гуманизации, индивидуализации и дифференциации, принципа развивающего обучения. Нам представляется, что личностно-ориентированная парадигма отражает существенные параметры в рамках реализующих ее концептуальных подходов как теоретической базы проектирования и реализации образовательных систем в рамках единой методологии: миссия (антропоцентричность), целеполагание (компетентность), коммуникативность (иноязычная коммуникативная компетенция), культура (культуросообразность), ценности и смыслы (аксиологическая направленность).

Сказанное подтверждает методологическую состоятельность и правомерность **полиподходности** для обоснования методологической базы проводимых исследований по теории и методике обучения ИЯ в рамках личностно-ориентированной парадигмы современного иноязычного образования, убедительно аргументированную А.В. Щепиловой в ее докладе на международной конференции, проведенной в ИИЯ МГПУ, посвященной 100-летию профессора Г.В. Роговой [4].

Безусловно, все многообразие подходов может быть сгруппировано на основе целевой доминанты. Одной из ключевых доминант современного поликультурного, многоязычного образования является культуросообразность. В связи с этим мы можем говорить о культурной парадигме современного иноязычного образования, которая в качестве основополагающих культуросообразных подходов, теоретически и экспериментально доказавших свою научную состоятельность, включает лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингвокультурологический (В.В. Воробев, Н.В. Языкова), социокультурный (В.В. Сафонова),

поликультурный (Н.В. Барышников, П.В. Сысоев) и межкультурный подходы (С.Г. Тер-Минасова, Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева). Вместе с тем, исходя из идеи полиподходности, наряду с культуросообразными подходами научные исследования в области лингводидактики исходят и из компетентностного (Н.И. Алмазова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя), личностно-деятельностного (А.А. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, И.А. Зимняя), системно-структурного (И.Л. Бим), коммуникативно-когнитивного (И.Л. Бим, А.В. Щепилова, А.Н. Шамова) подходов.

Названные подходы определяют в качестве исходных позиций:

- признание личности ученика (студента) как ценности образовательного процесса, как продукта и носителя конкретной лингвокультуры [1];

- выдвижение языковой и вторичной языковой личности в центр научных исследований (Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева);

- усиление роли аксиологического аспекта целей и содержания иноязычного образования – формирование и развитие мировоззрения, ценностных ориентации, мотивов, отношений, личностных качеств, чувств, эмоций, мировосприятия, социального и личного статуса учащихся, их отношения к миру, окружающим.

Данные позиции в определенной мере реализованы в Федеральных государственных стандартах начального, основного и среднего (полного) общего образования в перечне личностных, метапредметных и предметных результатов иноязычного образования и Примерных программах. Культурная парадигма, формирующаяся сегодня, находит живой отклик в научной среде и практике профессионального иноязычного образования, о чем свидетельствуют многочисленные диссертации, статьи в научных журналах, международные научные конференции по межкультурной проблематике. Ярким событием явилась проведенная в ИИЯ МГПУ международная научная конференция и опубликованная по ее результатам фундаментальная коллек-

тивная монография «Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности» [2017]. В данном контексте важно подчеркнуть включение коллективов вузов в процесс активного исследования межкультурного подхода в рамках научных школ и основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров. Одним из примеров является научная школа ИИЯ МГПУ «Межкультурное иноязычное образования в XXI веке» и образовательные программы магистратуры например «Межкультурное иноязычное образование в школе и вузе». Студенты бакалавриата и магистратуры активно участвуют в научном поиске, выполняя выпускные квалификационные работы по тематике научных школ.

Вместе с тем, несмотря на большой интерес к межкультурной проблематике вне поля зрения ученых остается проблема эмоционально-ценностного компонента в структуре межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции. Анализ монографий, диссертационных исследований, выполненных за последнее десятилетие, дает возможность констатировать, что содержание иноязычного образования сегодня не реализует принципов антропоцентризма в полном объеме. Во-первых, отсутствуют фундаментальные исследования такого важнейшего с позиции антропоцентрической парадигмы компонента содержания иноязычного образования, как ценности, отношение, личностные качества вторичной языковой личности. Во-вторых, современные учебники и учебные пособия по теории и методике обучения ИЯ для педагогических специальностей университетов даже не выделяют его в качестве компонента содержания иноязычного образования в общеобразовательной школе. В-третьих, не разработана модель формирования и развития личности в образовательном процессе. Во многих диссертационных исследованиях авторы лишь называют целевые ценности, мотивы, личностные качества, однако использование неадекватных исследовательских методик ограничивает возможности формулирования доказательных выводов.

Одной из причин, на наш взгляд, является преобладание количественных методов исследования на основе статистических процедур, которые на протяжении длительного времени составляли инструментарий в рамках преобладающих парадигм, по сравнению с качественными. С помощью количественных методов можно оценить эффективность разработанной технологии только применительно к когнитивному (знания) и частично операционально-деятельностному компонентам содержания обучения (навыки и умения). Назначение качественных методов состоит в исследовании сдвигов в эмоционально-ценностной ориентации обучающихся, результатов, связанных с развитием личностных качеств, умений рефлексивной деятельности (самооценки, самоанализа), динамики этих процессов в контексте проводимого исследования. В связи с этим встает проблема приведения в соответствие используемого арсенала исследовательских методов и техник личностно-ориентированной культурной парадигме, реализующей общенаучную антропоцентрическую парадигму. Среди исследовательских методов и техник, как показывают результаты зарубежных лингводидактических исследований, наиболее эффективными являются следующие: включенное наблюдение, неструктурированное интервью, дневниковые записи, *case study* (ситуационный анализ), интроспекция, ретроспекция, анализ интеракций, анализ устного и письменного дискурса [7, 8].

Таким образом, последовательная реализация антропоцентрической парадигмы в системе профессионального иноязычного образования во многом определяется концептуальными подходами и исследовательским инструментарием проводимых исследований, адекватными задачам современного межкультурного иноязычного образования, чья миссия состоит в развитии когнитивного, деятельностного и аксиологического компонентов в структуре личности обучающихся.

Важно подчеркнуть, что становление методологии и методов научного иссле-

дования в отечественной методической науке происходило на фундаментальной базе родственных гуманитарных наук, что позволило отечественной методике за довольно короткий исторический период успешно пройти сложный путь смены научных парадигм и разработать теоретически и экспериментально обоснованную инновационную культуросообразную концепцию межкультурного иноязычного образования, которая находит признание в мировом профессиональном сообществе.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки / Н.Д. Гальскова // Иностр. языки в школе. – 2011. – № 7. – С. 3–11.
2. Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. – М.: НЕОЛИТ, 2017. – 424 с.
3. Кун Т.С. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975.
4. Щепилова А.В. Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования Материалы международной конференции (Москва 12–14 октября 2017 г.) / Под общ. ред. Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. – М.: МГПУ; Языки Народов Мира, 2017. – С. 24–30.
5. Языкова Н.В. Использование методических задач в процессе подготовки учителя иностранного языка (на материале методики преподавания английского языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13. 731 / Наталья Витальевна Языкова. – М., 1970. – 228 с.
6. Языкова Н.В. Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков: [для фак. и ин-тов иностр. языков] / Н.В. Языкова – Л.: Просвещение, Ленингр. отд.-ние, 1977. – 263 с.
7. Mackey, Alison (2005) Second Language research: methodology and design / A. Mackey, S.M. Gass. – Routledge. – 405 p.
8. Nunan, David (2010) Research methods in language learning / David Nunan. – Cambridge University Press. – 249 p.

Н.В. Языкова

Сведения об авторе: Языкова Наталья Витальевна, доктор пед. наук, профессор, заслуженный учитель Российской Федерации, кафедра методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, Институт иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

E-mail: yazykova-n@mail.ru

my family



ПРАКТИКА

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ АКТИВНОГО ГОВОРЕНИЯ

В статье раскрывается актуальность проблемы формирования коммуникативной компетенции у учащихся на уроках английского языка с помощью технологии активного говорения. Описаны основные концептуальные идеи технологии: использование языка в целом, а не членение его на грамматические или лексические явления, задания сконцентрированы на содержании, а не на форме; в процессе обучения основной акцент делается не на языковых средствах, необходимых для решения поставленной задачи, а на самом задании, его содержании; процесс изучения иностранного языка рассматривается как переход от формы к смыслу речевых явлений и речевому творчеству учащихся.

FORMATION OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF CONTENT- BASED ACTIVE SPEAKING TECHNOLOGY

The article reveals the urgent problem of forming communicative competence among students in English lessons using Content-based Active Speaking Technology. The main conceptual ideas of technology lie in the use of the language as a whole, and not its division into grammatical or lexical phenomena; tasks are concentrated on the content, but not on the form; the main emphasis in the learning process is not on the language tools needed to solve the

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, технология активного говорения, коммуникативный подход, компетентностный подход.

Key words: foreign-language communicative competence; content-based active speaking technology; communicative approach; competence approach.

task, but on the task itself, especially its content; the process of studying a foreign language is considered by the authors as the transition from the form to the sense of speech phenomena and the students' verbal creativity.

Работая с учащимися на уроках английского языка, мы столкнулись с большими трудностями формирования иноязычной коммуникативной компетенции. На сегодняшний день данный факт остается одной из ведущих проблем и в современном школьном образовании и находит свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте школьного образования, который ориентирует на формирование иноязычной коммуникативной компетенции как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире.

Коммуникативная компетенция является главной целью обучения иностранным языкам в школе, то есть способности и реальной готовности учащихся осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка. Она формируется за счет реализации всех четырех видов речевой деятельности, различных форм работы, правильно подобранных методов и технологий.

В процессе своей деятельности мы выделили следующие проблемы:

- низкая коммуникативная мотивация у учащихся при обучении английскому языку;
- страх допустить ошибки во время формулирования речевого высказывания;
- обучение самостоятельному высказыванию осложняется тем, что учащиеся традиционно усваивают речевые модели и содержание высказываний в виде заданного текста. Такого рода упражнения, связанные с воспроизведением текста, в недостаточной мере способствуют формированию у них самостоятельности и инициативности в процессе речевой деятельности.

Выделенные проблемы позволили нам провести исследование эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся,

разработать и апробировать технологию активного говорения на занятиях по иностранному языку (на примере английского языка).

Анализ методической и лингвистической литературы по проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции у школьников позволил нам выделить основные **методологические подходы**.

Коммуникативный подход предполагает:

- коммуникативную направленность обучения, т.е. язык служит средством общения в реальных жизненных ситуациях;
- взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения;
- аутентичный характер учебных материалов, для обучения даже на ранних этапах выбираются оригинальные тексты без упрощений и адаптаций;
- принцип ситуативности. На занятии учитель воссоздает ситуации, с которыми учащиеся могут столкнуться в реальной жизни, например, разговоры в магазинах, на улице, обсуждение актуальных тем, ежедневные ситуации на работе или в школе и т.п. Моделирование речевых ситуаций меняется изо дня в день, создавая новые коммуникативные задачи для учеников [4].

Компетентностный подход базируется на следующих положениях:

- способность свободно общаться на иностранном языке в различных формах и на разные темы;
- самостоятельное построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации;
- толерантное сознание и поведение, готовность и способность вести диалог со сверстниками, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели;
- навыки сотрудничества со сверстниками в образовательной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности;
- ведущая роль практики и самостоятельной работы в учебном процессе;
- в качестве результата обучения рассматривается не сумма знаний, а

способность ребенка действовать в различных проблемных ситуациях, умение решать коммуникативные задачи в типичных и нестандартных ситуациях [8].

Концептуальные идеи формирования иноязычной коммуникативной компетенции основываются на исследованиях таких ученых, как Л.А. Петровская [6], Е.И. Пассов [5], И.А. Зимняя [2], А.Н. Шукин [10], О.Е. Лебедев [3], И.Д. Фрумин [8], А. В. Хуторской [9].

В современном значении коммуникативная компетенция представлена как способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе языковых, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения (Зимняя И.А., Азимов Э.Г., Шукин А.Н.).

По мнению отечественных исследователей Н.Д. Гальсковой [1], Е.Н. Солововой [7] и др., иноязычная коммуникативная компетенция выступает как способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мысленных намерений.

Согласно исследованиям Е.И. Пассова, чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-речевыми (их еще называют условно-коммуникативными) или речевыми (коммуникативными) упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи [5, с. 67].

В связи с этим *коммуникативная компетенция* представляет собой совокупность знаний, умений и навыков и осведомленность в рамках той или иной темы (предмета, процесса, сферы деятельности и т. д.), что в своем единстве помогает учащимся в решении коммуникативных задач.

Центральное место в данном понимании имеет процесс общения, в котором формируется иноязычная коммуникативная компетенция его участников. Важно предоставить учащимся

возможность решать коммутативные задачи, которые порождают мысли, рассуждать над возможными путями их решения, с тем, чтобы учащиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей.

Технология активного говорения базируется на решении целого ряда коммуникативных задач, предлагаемых учителем. Осуществляя речевую деятельность на уроке, учащиеся пытаются найти правильные пути решения поставленных перед ними коммуникативных задач. Благодаря этому происходит погружение в языковую среду, и учащиеся начинают общаться на иностранном языке с практической целью (см. Таблица 1).

Основное отличие данной технологии от традиционной системы обучения – это использование языка в целом, а не членение его на грамматические и лексические явления, задания сконцентрированы на содержании, а не на форме, но это не означает полного невнимания к правильности построения иноязычной речи (см. Таблица 2).

Преимуществами технологии активного говорения является то, что:

- во-первых, данная технология позволяет учащимся преодолеть языковой барьер, устранить страх, «ошибкобоязнь»;
- во-вторых, технология ориентирована на тренировку разговорной речи, что позволяет учащимся свободно и непринужденно говорить на иностранном языке, не боясь совершить ошибку;
- в-третьих, именно по этим причинам технология активного говорения стала популярным средством развития беглости речи и мотивированной уверенности учащихся на уроках.

Опыт работы показывает, что на традиционных уроках учащиеся редко вовлекаются в подлинно творческую работу, не тренируют способности самостоятельно решать сложные задачи, чаще всего они получают знания в готовом виде, запоминают, воспроизводят.

Отзывы учащихся подтверждают вышеизложенную мысль: их привлекают активные формы и методы, которые заставляют мыслить, искать ответы, самим разбираться в фактах, событиях, явлениях действительности.

Работа на уроке с использованием технологии активного говорения строится на трех этапах.

Этап 1. Цель учителя на данном этапе – мотивировать учащихся к высказыванию, «зажечь» учащихся идей, разогреть перед предстоящей работой, устранить страх, «ошибкобоязнь», погрузить в языковую среду.

На данном этапе используются следующие *методы и приемы* стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: «Ассоциации», «Мозговой штурм», мини-квесты, использование речевых опор, опорных схем, создание учителем проблемных ситуаций при помощи проблемных вопросов и заданий.

Главная цель учителя на уроке: непосредственно или опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом обучающихся.

При обучении активному говорению под опорами следует понимать «сти-

Таблица 1

Технология активного говорения

Целевой блок	<i>Цель:</i> формировать иноязычную коммуникативную компетенцию у учащихся средствами технологии активного говорения		
Теоретико-методологический блок	<i>Подходы</i>		
	Коммуникативный подход	Компетентностный подход	
Содержательный блок	<i>Концептуальные основы</i>		
	✓ использование языка в целом, а не членение его на грамматические или лексические явления; ✓ овладение знаниями в процессе самостоятельной поисковой деятельности; ✓ концентрация заданий на содержании, а не на форме; ✓ преобладание групповой формы работы; ✓ язык выступает средством, а не целью обучения; учитель – организатор сотрудничества, управляющий поисковой работой учащихся во время решения коммуникативных задач		
Организационный блок	<i>Этапы технологии активного говорения</i>		
	Этап 1 →	Этап 2 →	Этап 3
	<i>Методы обучения:</i> методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы контроля и самоконтроля.		
	<i>Средства обучения:</i> наглядные, технические		
	<i>Формы обучения:</i> преобладание групповой работы		
Результативный блок	<i>Результаты</i>		
	Предметные	Метапредметные	Личностные
Итог:	сформированная иноязычная компетенция у учащихся		

Таблица 2

Сравнительная характеристика традиционного обучения иностранному языку и обучения с использованием технологии активного говорения

Параметры сравнения	Традиционное обучение	Обучение с использованием технологии активного говорения
Сущность	Передача ЗУН в готовом виде.	Передача способов получения знаний – овладение знаниями в процессе самостоятельной поисковой деятельности.
Содержание	Информационно-объяснительная подача материала: объяснение – практика – высказывание.	Деятельностно-развивающее обучение: использование языка в целом, а не членение его на грамматические или лексические явления, задания сконцентрированы не на форме, а на содержании.
Формы	Преобладает фронтальная, индивидуальная, групповая формы работы.	Преобладает групповая форма работы.
Функции учителя	Носитель информации, хранитель норм и традиций.	Организатор сотрудничества; консультант, управляющий поисковой работой учащихся во время решения коммуникативных задач.

мулы», которые обеспечивают: а) общее направление содержания высказывания, б) адекватность высказывания теме, в) логичность построения высказывания, г) количественную достаточность в раскрытии темы.

Опоры, с одной стороны, стимулируют речь учащихся, с другой, помогают правильному оформлению мысли.

Этап 2. Целью данного этапа является активизация лексических единиц в речевых образцах, моделях; отработка навыков разговорной речи.

На данном этапе учитель ставит коммуникативные задачи перед учащимися и создает речевые ситуации. Ситуации можно моделировать различными способами: с помощью наглядности, словесного описания, инсценировки, путем опоры на реальные жизненные факты и т.д. Создание интересных, эффективных коммуникативных ситуаций – это творчество, методический поиск учителя. При этом эффективнее использовать реальные ситуации общения, когда обсуждаются близкие ученикам, волнующие их темы, когда они высказывают свои мысли, делятся впечатлениями.

Учащиеся решают коммуникативные задачи в парах или группах. После этого они могут представить свои идеи и выводы остальным учащимся. На этом этапе ошибки не важны, учитель обеспечивает поддержку и следит за правильным выполнением заданий. Учащиеся сосредотачиваются на общении, пусть даже в ущерб правильности грамматики. Очень важно обеспечить содержательность высказываний на изучаемом языке, исключить высказывания, не имеющие связи с действительностью, не соответствующие ей. Необходимо постоянно привлекать внимание ребят к тому, о чем говорится: “Is it really so?”, “Do you agree?” и др.

Используемые *методы и приемы*: по источнику передачи и восприятия учебной информации: словесные (беседа), наглядные (иллюстрации, демонстрации), практические (упражнения); по логике передачи и восприятия учебной информации: репродуктивно-продуктивные, продуктивные; по степени самостоятельности мышления обучающихся: проблемные, проблемно-поисковые, эвристические; по характеру управле-

ния учебной работой: самостоятельная работа, работа под руководством учителя. Примерами могут служить следующие методы и приемы: «Следопыты», «Карусель», “Walking dictation”, “Lazy-bones”, “Boaster”, “Frames”, “Picture gap”, “Matching Task” и др.

Этап 3. Цель данного этапа: научить учащихся решать коммуникативные задачи, формировать речевое поведение. Учитель продолжает работу по решению коммуникативных задач, поставленных на втором этапе. На этом этапе ученики должны опираться на знание английского языка, чтобы хорошо справиться с заданиями. Им предоставляется возможность сконцентрироваться на точности и правильности произношения, на использовании языка, развеять любые сомнения или проблемы, с которыми сталкиваются.

Используемые *методы и приемы*: по источнику передачи и восприятия учебной информации – практические (упражнения); по логике передачи и восприятия учебной информации – продуктивные; по степени самостоятельности мышления учащихся – проблемные, проблемно-поисковые, эвристические; по характеру управления учебной работой – самостоятельная работа, работа под руководством учителя; методы контроля и самоконтроля.

На этом этапе используются методы и приемы активного говорения: беседа, интервью, репортаж, участие в дискуссии, доклад, отчет, высказывания монологического и диалогического характера.

Таким образом, технология активного говорения способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся на уроках по

Таблица 3

Концептуальные характеристики урока с использованием технологии активного говорения

Действия учащихся	Деятельность учителя
Ученики говорят подавляющую часть урока.	Учитель направляет и моделирует различные формы речевого взаимодействия. Учитель выполняет функцию посредника (от англ. facilitator), т.е. наблюдателя и помощника в ходе выполнения задания и слушателя на этапе предъявления задания.
Все учащиеся принимают равное участие в общении.	Учитель не допускает монополизации внимания и учебного времени на наиболее раскованных и продвинутых учеников, вовлекает в общение слабоуспевающих и стеснительных.
Учащиеся хотят говорить.	Уровень мотивации на уроке очень высок благодаря созданию учителем на уроке языковой атмосферы, ситуации успеха и т.д.
Учащиеся в процессе говорения преодолевают языковой барьер, устраняют страх, «ошибкобоязнь».	Технология активного говорения, ориентирована на тренировку разговорной речи, что позволяет учащимся свободно и непринужденно говорить на иностранном языке, не боясь совершить ошибку.
Языковой уровень соответствует реальным возможностям учащихся.	В процессе обучения учитель делает акцент не на языковых средствах, необходимых для решения поставленной задачи, а на самом задании, его содержании. Такой подход отнюдь не означает полного невнимания к правильности построения иноязычной речи, но здесь работа с языковым материалом лишь сопровождает выполненные задания.

иностранным языку: развитию положительной учебной мотивации, творческих способностей учащихся, нестандартного мышления; повышает познавательную активность учащихся, развивает коммуникативные навыки учащихся, умение работать в команде, вести совместную деятельность, отстаивать свою позицию и прислушиваться к чужому мнению, нести ответственность за себя и команду.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – 334 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
4. Майборода С.В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 1. – С. 66–68.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989. – 216 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
8. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-ой научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С. 55.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетентности. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и сту-

дентов. – 4-е изд. – М.: Омега – Л., 2010. – 480 с.

О.Г. Бырдина, С.Г. Долженко

Сведения об авторах: Бырдина Ольга Геннадьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ. E-mail: olgabirdina@rambler.ru

Долженко Светлана Геннадьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ. E-mail: svetladol@bk.ru

ТРЕБОВАНИЯ

К ШКОЛЬНЫМ ТВОРЧЕСКИМ ДОМАШНИМ ЗАДАНИЯМ

ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье утверждается необходимость использования творческих домашних заданий для развития креативности, самостоятельности, активности учащихся. На основе анализа современных УМК по английскому языку предлагается дополнить обще-дидактические требования к творческим домашним заданиям лингводидактическими требованиями: 1) направленность задания на развитие личностного потенциала в единстве с достижением предметного результата; 2) овладение учащимися приемами учебной деятельности, различными когнитивными стратегиями; 3) овладение учащимися метакогнитивными стратегиями, включающими умения планировать, регулировать и контролировать свою познавательную деятельность на различных этапах решения учебных задач.

REQUIREMENTS FOR CREATIVE ENGLISH HOMEWORK ASSIGNMENTS FOR SCHOOL LEARNERS

The article states the necessity of creative homework assignments usage for the students' creativity, autonomy and initiative development. Analysis of the modern English textbooks allowed the author to propose linguo-didactic requirements for creative English homework assignments in addition to the general didactic requirements: 1) orientation of assignments both to the students' personal potential development and practical results in English; 2) students' mastery of learning methods and different cognitive strategies; 3) students' mastery of metacognitive strategies including the skills to plan, regulate and control their cognitive activity on different stages of educational tasks solving.

Современный век глобализации, интернационализации и информатизации требует от молодежи быть готовой и способной к саморазвитию, самосовершенствованию, осуществлению инновационной деятельности. В связи с этим перед российской общеобразовательной школой стоит задача пересмотреть целевые приоритеты и привести в соответствие средства их достижения. Несмотря на то, что практическая цель продолжает играть важнейшую роль в иерархии дидактических целей, развивающая и воспитательная цели в настоящее время наполняются новым содержанием и получают особое значение. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 года, делает акцент на формировании личностных характеристик выпускника школы, в частности, дает такое описание школьника: «Креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества» [8].

Развитие творческого начала, самостоятельности, активности учащихся не может происходить только на уроках под руководством учителя. Домашняя работа – неотъемлемая часть учебной деятельности учащихся, правильная организация которой служит условием успешного достижения предметных и личностных результатов. Как считает И.П. Подласый, цель домашней самостоятельной работы – «расширить и углубить знания, умения, полученные на уроках, предотвратить их забывание, развить индивидуальные склонности, дарования и способности учащихся» [7, с. 236].

Таким образом, среди домашних заданий должны быть обязательно такие, которые не только служат предметной практической цели, но и включают в

Ключевые слова: творческие домашние задания, обще-дидактические требования, лингводидактические требования, когнитивные стратегии, метакогнитивные стратегии.

Key words: creative homework assignments, general didactic requirements, linguo-didactic requirements, cognitive strategies, metacognitive strategies.

себя воспитательный и развивающий компоненты. Современные учебно-методические комплекты по английскому языку для общеобразовательной школы предлагают разнообразные творческие домашние задания – индивидуальные и групповые проекты, так называемые «кейсы», литературно-художественные задания, исследовательские типы работ. Но практика показывает, что часто учащиеся не могут самостоятельно справиться с такими заданиями, прибегая к помощи родителей или репетиторов, затрачивают неоправданно большое количество времени на их выполнение, проявляют низкую заинтересованность, ведущую к формализму и отчету «ради галочки». Такое противоречие между необходимостью обеспечения учебного процесса творческими домашними заданиями и практическими трудностями их организации привело к постановке цели данной статьи – выделить педагогические и лингводидактические требования к творческим домашним заданиям по английскому языку.

Прежде всего, творческие домашние задания по английскому языку должны подчиняться общедидактическим требованиям, которые были разработаны отечественной педагогикой еще в середине прошлого века и не изменились до сих пор. В.И. Загвязинский излагает эти требования в краткой и четкой форме: «Домашняя подготовка учащихся должна не подменять, а завершать работу, выполненную в классе. Домашнее задание следует дозировать по времени (от 1 часа в начальных классах до 3 часов в выпускных), не допуская перегрузки учащихся; оно должно быть хорошо объяснено и, как правило, не требует помощи взрослых» [5, с. 144].

Изложенные дидактические требования можно сформулировать в виде следующих пунктов:

- 1) подготовленность домашнего задания работой в классе;
- 2) соответствие санитарным нормам;
- 3) самостоятельный характер домашней работы.

Перечисленные требования к домашнему заданию дают учителю лишь общие ориентиры. Для конкретизации дидактических

требований необходимо сформулировать лингводидактические рекомендации по организации творческого домашнего задания по английскому языку в общеобразовательной школе. Для этого проанализируем домашние задания, предлагаемые современными учебниками по английскому языку.

В Книге для учащихся учебно-методического комплекта (УМК) серии *Spotlight* («Английский в фокусе») для IV класса один из последних уроков модуля 4 “At the Zoo” («В зоопарке») посвящен заповедникам. Учащиеся читают информацию из брошюры о парке коал в Австралии и текст о заповедниках зубров в России. В качестве домашнего задания Книга для учителя предлагает выполнение проектной работы: «Учащиеся рисуют животных, которым нужна помощь людей, и подписывают рисунок, например: We need your help!» [2, с. 65].

Урок в целом и домашнее задание как его продолжение имеют ярко выраженный воспитательный характер, домашняя работа направлена на развитие художественных способностей детей, однако ее практическая ценность невелика: учащимся достаточно написать на английском языке лозунг к рисунку. Для усиления практической направленности данного творческого домашнего задания можно попросить детей написать брошюру о своем заповеднике по аналогии с текстом, данным в учебнике.

Из проанализированного выше примера вытекает следующее лингводидактическое требование к творческим домашним заданиям по английскому языку: **направленность задания на развитие личностного потенциала учащихся в единстве с достижением предметного результата.**

Другое творческое домашнее задание из этого же УМК в модуле 6 “Tell the Tale!” («Расскажи историю»), напротив, ориентировано на реализацию прежде всего практической цели. На уроке, посвященном культуре стран изучаемого языка и России, учащиеся работают с американской детской песенкой «У Мэри был ягненок» и с британской фольклорной песней «Падает, падает лондонский мост» [3, с. 101], а также

читают начало русских народных сказок «Гуси-лебеди» и «Иван-царевич и серый волк» в переводе на английский язык [3, с. 147].

Домашнее задание развивает тему фольклорных произведений: «Учитель просит учащихся назвать героев известных им сказок и описать своего самого любимого персонажа. Затем он говорит, что дома учащиеся должны написать начало или несколько предложений из своей любимой сказки, а остальным учащимся нужно будет догадаться, что это за сказка» [2, с. 80]. Несмотря на то, что домашнее задание продолжает тематическую линию предваряющего его урока, мы не можем сказать, что оно подготовлено работой в классе, и ученики смогут самостоятельно с ним справиться. Тексты, прочитанные учащимися на уроке, объединяет только их принадлежность к устному народному творчеству, формальные характеристики и лексическое наполнение представленных в учебнике отрывков различны. Домашнее задание не ограничивает детей в выборе сказки для описания, что неизбежно влечет за собой целый ряд трудностей.

1. Ученики IV класса не обладают достаточным словарным запасом для описания любой русской сказки по своему желанию. Кроме того, при изложении фольклорного материала на иностранном языке возникает проблема передачи реалий и имен сказочных персонажей. Возможно, учителю удастся снять некоторые из обозначенных трудностей, помогая на уроке перевести названия самых известных русских сказок и их главных героев на английский язык. Однако дети при выполнении домашнего задания могут выбрать сказку, не упомянутую на уроке.

2. Авторы УМК предлагают учащимся написать или начало сказки, или несколько предложений из нее, очевидно, предполагая помочь ученику решить проблему, связанную с ограниченностью вокабуляра, путем выбора из сказки тех предложений, которые ему по силам перевести на английский язык. При этом возникают проблемы другого рода, связанные с умениями выбирать, обрабатывать и компоновать инфор-

мацию. Нужно ли руководствоваться при подборе предложений какими-либо критериями кроме языковой легкости? Должны ли выбранные предложения представлять логически связанную последовательность? Если да, то для выполнения такого задания кроме иноязычных навыков и умений необходимы так называемые универсальные учебные действия, которые применяются в разных сферах деятельности и предметных областях, и они требуют целенаправленного формирования наряду с языковыми навыками и речевыми умениями на иностранном языке.

Проведенный анализ позволяет нам сформулировать еще одно лингводидактическое требование к творческим домашним заданиям по английскому языку в общеобразовательной школе: если задание представляет для учащихся сложности в формально-содержательном (предметном) плане, то они должны обладать инструментарием преодоления этих трудностей с процессуальной (метапредметной) точки зрения. Итак, **учащиеся должны владеть приемами учебной деятельности, различными когнитивными стратегиями.**

Отдельного упоминания заслуживают творческие домашние задания с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), например, предлагаемые современными УМК по английскому языку разного вида проекты. Необходимость применения таких заданий не вызывает сомнений, однако именно при выполнении проектной деятельности учащиеся сталкиваются с наибольшим количеством проблем.

Первый этап любого проекта – поиск информации в Интернете – ставит перед учениками ряд вопросов. На каком языке следует искать информацию? Какие слова/фразы вводить в поисковую строку? Каковы критерии выбора текстов? Одинаковы ли они для текстов на родном и иностранном языках?

В УМК серии *Starlight* («Звездный английский») для VI класса формулировки под рубрикой «ИКТ» снимают некоторые из обозначенных вопросов. Например, домашнее задание к уроку, посвященному Христофору Колумбу

(Модуль 3), звучит так: “Collect information about another famous explorer. Use textbooks, encyclopedias or the Internet. You can use these key words: *famous explorers*. Present your information to the class” [1, с. 56]. Для поиска информации о каком-либо путешественнике учащимся предоставлена альтернатива: воспользоваться энциклопедией или учебниками (очевидно, на родном языке) или Интернетом. При этом поиск информации несколько облегчается за счет ключевых слов на английском языке для ввода в поисковую строку, которые указаны в формулировке задания. Но как ученику не утонуть в 26 миллионах англоязычных интернет-страничках, найденных поисковиком по этим ключевым словам?

Прежде чем давать задание на поиск информации на иностранном языке в Интернете, учителю желательно самому сделать его, выделить сложности, связанные с содержательной и процессуальной сторонами выполнения такого задания, и наметить пути их преодоления.

На втором этапе проектной деятельности происходит обработка собранной информации. Для успешного осуществления этого этапа ученик должен уметь решать следующие учебные задачи:

- проводить сравнительный анализ текстов на предмет их содержательности;
- ограничивать основную информацию от второстепенной;
- сокращать текст;
- компилировать информацию из разных источников;
- выстраивать информацию в логическом порядке;
- соединять информацию с помощью связующих слов.

Если учащийся искал тексты на иностранном языке, то следует добавить такие необходимые умения, как:

- проводить сравнительный анализ текстов на предмет доступности языковой формы;
- использовать языковую догадку;
- пользоваться словарями и справочной литературой при наличии в тексте незнакомых лексических единиц и грамматических структур;

– производить адекватные языковые замены для упрощения текста с формальной точки зрения.

Если учащийся воспользовался источниками на родном языке, то дополнительно ему нужны умения, связанные с переводом как самостоятельным видом речевой деятельности. В этом случае учитель должен был предварительно обучить учащихся переводческим навыкам и умениям.

Во второй этап можно включить также оформление обработанной информации. Это может быть распечатанный текст, набранный в текстовом редакторе, или электронная презентация, созданная с помощью программы PowerPoint. Учитель обычно считает, что современные дети мастерски владеют этими электронными инструментами, но практика показывает, что многие учащиеся, особенно младшего и даже среднего звена, испытывают затруднения с их применением.

Третий этап проектной деятельности – защита выполненного проекта на английском языке, представление собранной информации перед аудиторией одноклассников. Для того чтобы этот этап имел практическую пользу для всего класса, а не превращался в формализм в виде отбывания повинности для выступающего и изображения роли внимательных слушателей остальными учащимися, необходима основательная предварительная подготовка учащихся по обучению их минимальному набору методических приемов представления иноязычного текста аудитории. Например, учащиеся должны уметь:

- выбрать из своего доклада незнакомые лексические единицы/ грамматические структуры;
- классифицировать их на две группы: для определения значения первой группы можно применить языковую догадку, а для второй группы – нет;
- подобрать способы семантизации единиц второй группы;
- определить место этапа семантизации в своем выступлении;
- сформулировать вопросы к классу по теме своего доклада.

Как видно из перечня, дети выступают не только в роли докладчика, но и в роли учителя иностранного языка. Кроме того, эффективность устного выступления зависит от умений держаться перед аудиторией и управлять своим голосом.

Таким образом, для выполнения творческих проектных домашних заданий с использованием ИКТ учащимся необходимо владеть не только иноязычной коммуникативной компетенцией и различными когнитивными стратегиями, но и умениями планировать, регулировать и контролировать свою познавательную деятельность на различных учебных этапах, то есть **владеть метакогнитивными стратегиями** [4].

Это условие успешности выполнения учащимися иноязычных проектов будет являться третьим лингводидактическим требованием к творческим домашним заданиям по иностранному языку.

Таким образом, самостоятельная творческая деятельность учащихся не может возникнуть сама собой на пустом месте, без предварительной подготовки. Поиск необычных решений и создание новых идей базируются на приобретенных знаниях, навыках и умениях. Как справедливо считает Т.В. Палецкая, «процесс решения творческих задач включает стадии приобретения, применения и преобразования информации, что определяет не только результативность формирования творческих способностей, но изменяет эмоционально-ценностное отношение к миру» [6, с. 21].

Итак, творческие домашние задания по иностранному языку смогут реализовать свой обучающий и развивающий потенциал, если будут выполнены следующие лингводидактические требования:

- задание направлено на развитие личностного потенциала учащихся в единстве с достижением предметного результата;

- учащиеся владеют приемами учебной деятельности, различными когнитивными стратегиями;

- учащиеся владеют метакогнитивными стратегиями, включающими умения планировать, регулировать и контролировать свою познавательную дея-

тельность на различных этапах решения учебных задач.

Литература

1. Английский язык (Звездный английский). 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз./ К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2013. – 184 с.

2. Английский язык. Spotlight. 4 класс. Книга для учителя / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2009. – 150 с.

3. Английский язык. Spotlight. 4 класс. Учебник / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2010. – 184 с.

4. Евдокимова М.Г. Основы обучения учащихся стратегиям овладения иностранным языком // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 9. – С. 12–17.

5. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192 с.

6. Палецкая Т.В. Формирование творческих способностей учащихся в процессе учебно-творческой деятельности. – Автореф. дисс. ... канд. пед. н. – Новосибирск, 2006. – 22 с.

7. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365>

Н.Л. Байдикова

Сведения об авторе: Байдикова Наталья Леонидовна, доцент, Институт лингвистического и педагогического образования Национального исследовательского университета «МИЭТ».

E-mail: nataleon22@list.ru

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОФИЛЬМОВ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА (VII–VIII КЛАССЫ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ)

Статья посвящена видеофильму как средству обучения аудированию. Автор обосновывает пользу видеофильмов, раскрывает этапы работы с ними и приводит пример разработки занятия с использованием видеофильма на тему « C'est quoi, le 14 juillet ? ».

ABOUT USING AUTHENTIC VIDEOS ON THE FRENCH LESSON (VII–VIII PRIMARY SCHOOL CLASSES)

The article is devoted to the video as a means of teaching listening. The author substantiates the use of video films, reveals the stages of work with them and gives an example of the development of classes using a video on “ C'est quoi, le 14 juillet ?”.

В настоящее время все более распространенным и востребованным средством обучения аудированию являются видеофильмы. Это связано с тем, что они представляют собой аутентичный материал, способствующий формированию всех языковых навыков (фонетических, лексических и грамматических) и облегчающий процесс восприятия информации за счет ее визуализации.

В учебном процессе, такое средство обучения, как видеофильм, представляет собой универсальный источник медиаобразовательной аутентичной информации [6, с. 34; 5, с. 61–62]. Преимущество использования видеофильмов заключается в том, что они имеют возможность динамично передавать информацию и позволяют облегчить восприятие и

понимание информации за счет наличия как звука, так и образа [13, р. 13]. Кроме того, видеофильмы позволяют углубить страноведческие знания обучающихся, что способствует реализации межкультурного подхода [9, с. 318–319].

Целесообразность применения видеофильма определяется его местом в системе обучения, организацией структуры занятия и согласованностью учебных возможностей видеофильма с задачами обучения. Кроме того, при отборе видеоматериала для обучения аудированию, необходимо, чтобы он соответствовал основным методическим требованиям (коммуникативная ценность, информативность, социокультурная ценность, соответствие возрастным особенностям и языковому уровню обучающихся, учебному плану и учебной тематике) и требованиям, связанным со структурными компонентами видео (съемка, речь персонажей, сюжет, длительность сюжета) [7, с. 7–28; 11, с. 559].

Чтобы использование данного средства обучения было эффективным, важно представлять его значимость в системе обучения, владеть не только теоретической составляющей, но и применять имеющиеся знания на практике, то есть на уроке французского языка.

Так, в структуре урока с применением видеофильма выделяют три основных этапа:

- этап подготовки к просмотру;
- демонстрация видеофильма;
- этап после просмотра видеофильма

[6, с. 35; 12, р. 2].

Видеофильм может использоваться в начале урока или на его заключительном этапе, в зависимости от цели урока и функции, которую несет видео. Например, в начале урока видеофильм выступает в качестве перехода к новой теме, либо служит повышением мотивации к уже изучаемой теме или направлен на преодоление трудностей понимания темы. Кроме того, видеофильмы могут быть представлены как дополне-

Ключевые слова: видеофильм, обучение аудированию, разработка урока, французский язык.

Key words: video, teaching listening, development of the lesson, French language.

ние к учебному материалу, так и независимо от темы учебника (новостные видео, видеорепортажи к важным событиям, произошедшим в стране и мире или к праздникам) [6, с. 35–36].

Что касается этапов работы с видеofilмами, то каждый из них имеет присущие ему задачи и типологию упражнений. Таким образом, первый этап характеризуется подготовкой обучающихся к просмотру видеofilма. Во время предварительного просмотра ученику предлагается провести «обзор» своих знаний по этому вопросу. Школьник задает вопросы, выдает предположения и делает прогнозы. Прежде чем предлагать текст, учитель должен убедиться, что обучающийся имеет некоторые знания по этой теме. Задача данного этапа состоит в том, чтобы заинтересовать учеников, мотивировать их, ввести в ситуацию видео, активизировать имеющиеся знания по тематике видео и постараться преодолеть языковые и культурные трудности. Решению вышеперечисленных задач способствуют выполнение подготовительных упражнений, которые применяются для снятия лингвистических и психологических сложностей восприятия и создают основу для осуществления речевой деятельности. Примерами таких заданий могут быть следующие:

- составление ассоциативного ряда по названию видеofilма;
- обсуждение темы видеofilма на родном или иностранном языках;
- прогноз хода событий, которые могут произойти в видеоролике (анализ уже известной информации, обобщение);
- предъявление обучающимся ключевых слов. Выполнение подобных упражнений настраивает учащихся на рабочую атмосферу, дает дополнительные знания о культуре изучаемого языка и способствует снятию психологических и языковых трудностей.

Следующим этапом является демонстрация видеofilма. Важно помнить о том, что каждый человек различно воспринимает одинаковую информацию. Понимание обучающимся сообщения видеofilма зависит от его зна-

ний, опыта выполнения такого вида деятельности и индивидуальных особенностей. На этом этапе важно направить интерес учащихся, составляя задания к видео. Выделяют глобальный, выборочный и подробный просмотр видеofilма. При глобальном просмотре нужно определить основную тему видео; выборочный просмотр характеризуется пониманием конкретной информации и подробный просмотр направлен на понимание всей информации видеofilма. Кроме того, для облегчения понимания видеofilма на данном этапе наиболее эффективными приемами являются упражнения релативного (замедление темпа речи) и акселеративного (ускорение видеоматериала) типа. Так, первые помогают преодолеть лексические и грамматические трудности и подготавливают учеников к целостному восприятию информации при естественном темпе, а упражнения акселеративного типа используются для повышения нагрузки, чтобы в последствии нормальная речь казалась замедленной и соответственно, более понятной. Обозначим упражнения, которые выполняются в ходе просмотра фильма:

- варьирование озвучивания видеofilма (выбор подходящего по уровню подготовки эпизода, отключение звука с условием восстановления озвучки обучающимися);
- предсказание (преподаватель останавливает видеofilm на самом интересном моменте и спрашивает о последующих действиях с условием использования прошлого или будущего времени);
- выделение визуальной стороны видео (место, где происходит действие; климат; социальные группы и т. д.).

Последемонстрационный этап видеоролика предполагает под собой контроль понимания прослушанного текста, а также выполнение заданий для расширения и активизации языкового материала. Предложенные упражнения должны позволить школьникам объединить новые знания с уже имеющимися знаниями путем применения этих знаний в упражнениях. Например:

- задания на личностное восприятие видеофильма: организация дискуссий, интервью, ролевых игр, во время которых ученики учатся высказывать свою точку зрения, сравнивать, критиковать и спорить;

- верное/неверное высказывание (предлагается ряд утверждений из которых ученики отмечают правильные или неправильные данные);

- заполнение лакун (даются предложения с пропусками слов, которые нужно заполнить);

- восстановление правильного порядка высказываний видеофильма;

- выражение своего мнения о сюжете видеофильма и его аргументация;

- пересказ содержания видеофильма (устный или письменный) [1, с. 83–84; с. 98–99].

Кроме того, выделяют три последовательных этапа организации учебной деятельности с применением видеофильмов и учетом межкультурных особенностей:

- ориентировочный, на котором обучающиеся знакомятся с межкультурной спецификой видеофильмов и их особенностями, и для которого характерен информационно-рецептивный метод обучения (восприятие школьниками экстралингвистических особенностей видеофильмов, как отражения определенной культуры);

- аналитический, который предусматривает формирование основных компонентов межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) учащихся средствами видеосюжетов, и на котором преобладает проблемный метод обучения (учитель ставит перед учениками проблему межкультурного характера, которую нужно решить посредством видео);

- автономно-практический, то есть обучающиеся уже самостоятельно применяют сформированные знания и умения в учебной деятельности, для чего используется исследовательский метод обучения, направленный на самостоятельную деятельность учеников по поиску, анализу и восприятию видеофильма по конкретной проблеме межкультурного характера [4, с. 81–82]. Тем

самым, межкультурная стратегия обучения иностранному языку играет значительную роль в работе с видеоматериалом, посредством которой, положение двух культур (родной и иностранной) становится равноправным. Такое взаимодействие культур предполагает следующую особенность последовательности обучающих действий: знакомство с фактом иностранной культуры; его перенос в родную культуру, осознание ее особенностей; осмысление факта родной культуры и своего национального самосознания; познание явления иной культуры с новой Я-позиции; переоценка факта другой культуры и возникновение образа о факте родной культуры с позиции носителя языка [9, с. 561].

Исходя из теоретического опыта использования видеофильмов при обучении аудированию был отобран учебный французский видеофильм, на основе темы « *Ah! Vous dirai-je, maman..* .» (Праздники) учебно-методического комплекса по французскому языку для общеобразовательной школы Н.А. Селивановой, А.Ю. Шашуриной «Синяя птица» (*Loiseau bleu*) для VII–VIII классов издательства «Просвещение» [10] и разработана серия упражнений по его сюжету. Данная серия упражнений по видеофильму предназначена для учителей, работающих в классах с изучением французского языка и для школьников VII–VIII классов общеобразовательных школ или для обучающихся, владеющих уровнем языка A2–B1.

Ниже предлагается пример разработки серии упражнений видеофильма « *C'est quoi, le 14 juillet ?* » с медиа-ресурса для французских подростков 1jour1actu, который был выбран в соответствии с критериями отбора на данном этапе обучения. В предыдущих номерах журнала вы сможете найти задания подобного плана к другим видеофильмам данного ресурса [3, 9].

Пример работы с видеофильмом « *C'est quoi, le 14 juillet ?* »

Видеофильм: <https://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-quoi-le-14-juillet/>.

Упражнения к видеофильму:

Предтекстовые:

1. *Quelles fêtes nationales connaissez-vous ?*

2. *Quelle fête vous plaît le plus et pourquoi ?*

3. *Quelles fêtes françaises connaissez-vous ?*

4. *Comment peut-on célébrer la fête nationale ? Qu'est-ce qu'on fait ?*

5. *Est-ce que vous avez entendu parler du 14 juillet en France ? Qu'en pensez-vous, c'est un jour ordinaire ou non ? Supposez quelle fête ça peut être ?*

6. *Qu'en pensez-vous qu'est ce que c'est la Bastille ?*

Текстовые:

1. *Quelles sont vos suppositions pour la suite des événements de cette vidéo ? (1:02)*

2. *Regardez la vidéo et choisissez les bonnes réponses.*

1) Que célèbre-t-on en France le 14 juillet ?

a) La Fête des Vendanges;

b) L'été;

c) La Fête Nationale.

2) En quelle année cette révolution a eu lieu ?

a) 1515;

b) 1789;

c) 1492.

3) Qu'est ce que les Français font le 14 juillet ? (deux réponses attendues)

a) ils vont au concert;

b) ils dansent dans les balles;

c) ils jouent d'instruments musicaux;

d) ils admirent des feux d'artifices.

4) Devant qui des chars (танки) et des soldats de tous les régiments défilent-ils ?

a) le haut-commissariat;

b) le premier ministre;

c) le président de la République.

5) Dans quelle ville française se passe l'événement le plus majestueux ?

a) à Orléans;

b) à Paris;

c) à Caen.

6) Pour quoi les Français se sont-ils battus ?

7) Quel roi a préféré une attaque à une solution négociée pour reprendre le pouvoir ?

a) Louis XVI;

b) Louis XV;

c) Louis XIX.

8) Comment les Français ont appelé leur propre armée ?

9) Quel est le nom de la prison dans laquelle les Français vont chercher des armes et des balles ?

a) La Tour de Londres;

b) La Bastille;

c) La Baptiste;

10) Qu'est-ce que les Français voulaient obtenir ?

a) la nouvelle loi;

b) le bon droit;

c) la fin de la monarchie absolue.

11) C'était la victoire de qui ?

a) du roi;

b) du peuple.

12) Est-ce qu'actuellement les Français travaillent le 14 juillet ? (Est-ce que le 14 juillet est un jour ouvrable ?)

a) Oui;

b) Non.

3. *Regardez la vidéo. Lisez les affirmations et cochez si elles sont vraies ou fausses.*

a) Les défilés sont organisés dans plusieurs villes de France.

b) Ce jour-là le président de la République est présent dans toutes les villes françaises.

c) L'État invite les Français à célébrer la victoire de leur pays.

d) Le 14 juillet 1789 les Français se sont battus pour leur liberté et ont perdu.

e) Pour reprendre le pouvoir le roi Louis XVI a préféré une attaque à une solution négociée.

f) L'armée française avait le nom de la garde française.

g) Les Français vont à la Bastille pour libérer les gens.

h) Le peuple a détruit la Bastille pour montrer au roi que celui-là est plus fort que lui.

i) Le 14 juillet est un jour non-férié (ouvrable).

Послетекстовые:

1. *Composez le plan du texte écouté en mettant en évidence les moments clés de ce jour-là, faites un bref résumé du visuel.*

2. *Vous avez assisté à la fête du 14 juillet dans une des villes de France. Vous écrivez un courriel à votre ami russe ou français. Vous racontez ce que vous avez fait pendant la fête, vous donnez vos impressions, vos sentiments, vous décrivez l'ambiance de la fête etc.*

3. *La table ronde. Échangez de vos impressions. Y a-t-il une fête du même niveau en Russie ? Parlez du 9 mai, par exemple, ou de la fête du 4 novembre. Quelle est votre attitude envers ces fêtes, comment se passe la célébration en Russie en général et dans votre famille, en particulier.*

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности использования видеofilмов на уроках иностранного языка, в качестве средства обучения аудированию. Применение данного средства обучения способствует успешному усвоению материала, делает процесс обучения более разнообразным и интересным на всех этапах обучения, помогает динамизации учебного процесса, а также повышению интереса обучающихся к изучению иностранного языка. Правильно отобранные учебно-аутентичные видеofilмы способствуют достижению личностных, метапредметных и предметных результатов и создают условия для формирования коммуникативной компетенции обучающихся, что является главной задачей обучения иностранным языкам.

Литература

1. *Акулич Т.И.* Особенности использования аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку [Текст] // Развитие современной науки: Теоретические и прикладные аспекты. – Пермь: ИП Сигитов Т.М., 2018. – С. 81–84.

2. *Ахметзянова С.М.* Методика обучения иноязычному аудированию на уроке иностранного языка в основной школе [Текст] / С.М. Ахметзянова, Г.М. Польшкина // Казанский вестник молодых ученых. – 2018. – №3 (6). – С. 97–107.

3. *Белоконь И.В., Железнякова Т.Ю.* Pourquoi la langue française est-elle plus

difficile que les autres? видео [Текст] // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 10. – С. 84–89.

4. *Будник А.С.* Технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников посредством интернет-видео [Текст] // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2016. – С. 78–82.

5. *Глухова Ю.Н.* Перспективы использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку [Текст] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 10 (28). – С. 61–65.

6. *Гуляшова Г.А.* Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка [Текст] // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 3 (62). – С. 34–37.

7. *Данилова М.Л.* Принципы отбора видеоматериала как аудиовизуального средства обучения иностранному языку [Текст] / М.Л. Данилова, Е.С. Семенова // Вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2016. – С. 6–30.

8. *Кудря А.А., Непреба М.А.* Faites attention à ce que vous mangez [Текст] // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 10. – С. 88–92.

9. *Кулешова А.В., Михайлова С.В.* Передовые лингвообразовательные практики франкоязычных стран в контексте межкультурного подхода обучения иностранному языку [Текст] / А.В. Кулешова, С.В. Михайлова // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2016. – С. 313–319.

10. *Селиванова Н.А., Шашурина А.Ю.* Синяя птица. Французский язык. Второй иностранный язык. 7-8 классы. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. – М.: «Просвещение», 2014.

11. *Тарева Е.Г.* Межкультурная образовательная идеология в эпоху геополитических трансформаций // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 016. – С. 558–562.

12. *Azam J.* C'est quoi, le 14 juillet? [Electronic resource]. – URL: <https://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-quoi-le-14-juillet/>, свободный. – Дата обращения: 04.03.2019.

13. *Brahmi K.* L'impact de l'audio-visuel sur la compréhension orale des apprenants du FLE [Text] / K. Brahmi., H. Laggoun. – Tebessa: Science du langage et Didactique, 2015–2016. – 96 p.

14. *Nikolaeva V.* Travailler avec des séquences vidéo : une démarche pédagogique // La langue française. – 2010. – № 2. – С. 22.

П.А. Березкина

Сведения об авторе: *Березкина Полина Андреевна*, студентка 4 курса, направление «Педагогическое образование», ИИЯ ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

E-mail: berezkina.pol@yandex.ru



**ВОПРОСЫ
ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ**

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

ПО СОСТАВЛЕНИЮ КОНТРОЛЬНО- ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОВЕРКА ПОНИМАНИЯ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ (УРОВЕНЬ B2)

В статье рассматриваются принципы разработки контрольно-измерительных материалов, предназначенных для проверки понимания письменных текстов на уровне B2, типы текстов, структура и содержание тестовых заданий в рамках международного экзамена на знание французского языка «DEL F B2». Дополнительно к статье прилагается тест на проверку понимания письменных текстов, разработанный авторами во время педагогической стажировки в языковой школе «CAVILAM-Alliance Française», г. Виши, Франция. Предлагаемые материалы могут быть использованы для организации репетиционных тестирований понимания письменной речи на французском языке на уровне B2.

GUIDELINES FOR THE PREPARATION OF CONTROL AND MEASURING MATERIALS IN THE FRENCH LANGUAGE: CHECKING THE UNDERSTANDING OF WRITTEN TEXTS (LEVEL B2)

The article discusses the principles for developing test and measurement materials designed to test the understanding of written texts at B2 French level, the types of texts, the structure and content of test items in the framework of the international exam

in French «DEL F B2». The article also contains a reading practice test developed by the authors during their pedagogical internship at the language school «CAVILAM-Alliance Française», Vichy, France. The proposed materials can be used to organize rehearsal testing of the understanding of B2 level French language reading tests.

Одной из ключевых задач образования в настоящее время является создание надежного, управляемого, объективного инструментария оценки уровня сформированности образовательных результатов, его соответствие меняющимся концепциям обучения и контроля, практическим подходам, образовательным потребностям личности. Важно, чтобы разрабатываемые контрольные измерительные материалы соответствовали требованиям, предъявляемым к обучающимся на уровнях A1-B2 на основании Общеευропейских компетенций владения иностранными языками [2].

Настоящая статья продолжает работу, подготовленную Е.И. Ратниковой и Н.Г. Абакаровой и посвященную принципам подбора материала, стратегиям составления заданий, а также критериям оценивания в рамках международного экзамена на знание французского языка «DEL F B2» [4].

При подборе материала и разработке тестовых заданий на понимание письменных текстов для определения соответствия степени владения французским языком требованиям, предъявляемым к уровню B2, мы руководствовались следующими основными положениями, касающимися языкового материала, типологии текстов, умений кандидатов в области чтения, а также формы и содержания заданий, используемых в экзаменационных заданиях DEL F B2.

Общее описание компетенций в области понимания письменных текстов (B2):

Ключевые слова: контрольно-измерительные материалы, тесты, французский язык, DEL F, понимание письменных текстов.

Key words: test and measurement materials, assessment, French, DEL F, reading, comprehension.

Я могу читать на иностранном языке статьи и прочие сложные тексты на актуальные темы, авторы которых выражают определенную точку зрения и занимают особую позицию по тому или иному вопросу. Я способен понимать литературные тексты большого объема.

Грамматическая составляющая содержания текстов включает:

- прошедшие времена (помимо тех, что уже были освоены на уровне B1): *passé simple, passé surcomposé, passé antérieur, subjonctif passé, conditionnel passé; futur antérieur*;
- употребление предлогов после глаголов (управление глаголов);
- употребление сослагательного и условного наклонений;
- местоимения (в том числе *en/y*);
- безличные формы глагола;
- модализация (употребление временных форм в узком значении) для выражения вероятности, сомнения, очевидности, гипотетичности и т.д.;
- пары *conditionnel présent / imparfait* и *conditionnel passé / plus-que-parfait*;
- сложные относительные местоимения;
- выделительные конструкции *c'est (ce) + относительные местоимения*;
- средства выражения предшествования, одновременности и следования: согласование времен + соответствующие логические артикуляторы;
- различные виды придаточных предложений + соответствующие логические артикуляторы.

Лексическая составляющая содержания текстов охватывает:

- лексические единицы в рамках актуальной тематики;
- специальная лексика (в профессиональной сфере / в области специализации);
- разнообразие используемых лексических средств: полисемия, синонимы, антонимы.

Тексты могут подразделяться на следующие **типы**:

- статьи и отчеты, содержащие современную проблематику: глобальные темы, актуальные для всего фран-

коязычного пространства и относящиеся к повседневной жизни, культурной жизни, работе и учебе;

- специализированные статьи;
- официальные письма;
- инструкции большого объема со сложной структурой;
- договоры;
- современные литературные тексты в прозе.

Для успешного выполнения заданий рассматриваемой части экзамена уровня B2 кандидат должен продемонстрировать владение следующими **умениями**:

- значительная скорость чтения;
- быстрая идентификация типа текста;
- определение специфики предлагаемых текстов;
- идентификация природы и функции текста;
- ориентирование в структуре текста;
- опора на паратекст, ключевые слова и логические артикуляторы для понимания основных элементов содержания текста;
- понимание «тональности» текста, а также основных стратегий содержащейся в нем аргументации;
- понимание различных типов текстов (статьи, отчеты и т.д.);
- понимание сложных инструкций большого объема;
- идентификация особой авторской позиции и субъективных точек зрения;
- понимание современного литературного текста, написанного в прозе.

Что касается **структуры и содержания** тестовых заданий, то здесь важно следовать таким рекомендациям:

- для составления теста необходимо было подобрать два текста (первый – информационного характера (оценивается на 13 баллов), второй – с доминантой аргументации (оценивается на 12 баллов));
- объем текстов должен составлять приблизительно 500 слов каждый;
- тематика текстов должна быть связана с реалиями франкоговорящих стран, при этом следовало избегать текстов, показывающих франкоязычное пространство в негативном контексте, а также сюжетов, которые по тем

или иным причинам могли бы вызвать отрицательную реакцию кандидата на экзамене либо поставить его в затруднительное положение (вооруженные конфликты, религия, дискриминация, проблемы с лишним весом, и т.п.);

- вопросы к текстам должны быть выстроены в том же порядке, в котором в тексте появляются ответы на них, за исключением вопросов (как правило, первого и/или последнего) общего характера и задаваемых ко всему тексту;

- все ключевые элементы текста должны найти свое отражение в соответствующих вопросах: иными словами, в тексте не должно было оставаться значительных фрагментов, которым не соответствует ни одно из предлагаемых заданий;

- типологически предлагаемые задания делятся на вопросы с множественным выбором ответа (4 задания такого типа в первом тексте и 2 – во втором, при этом «стоимость» таких вопросов равна 1 баллу), утверждения, требующие подтверждения либо опровержения, а также доказательства выбранного ответа (3 задания в первом тексте и 2 – во втором, при этом «стоимость» таких вопросов равна 1,5 балла), а также вопросы, требующие свободного краткого ответа (4 задания в первом тексте и 3 – во втором, при этом «стоимость» таких вопросов варьируется от 1 до 2 баллов);

- предполагается, что кандидат владеет компетенцией понимания письменных текстов на уровне B2, если набрал минимум 12,5 баллов из 25 возможных;

- общее время, отводимое на выполнение заданий по двум текстам, составляет 60 минут.

Преподаватель должен помнить о том, что для полного понимания смысла текста необходимо развивать коммуникативные умения, а также «метапредметные умения, такие как умения отделять главное от несущественного, отвергать ненужную информацию, понимать, как различные части информации связаны между собой, выделять причинно-следственные связи» [3]. При подготовке к экзамену DELF B2 и EГЭ

имеет смысл работать с различными типами аутентичных текстов (прагматическими, научно-популярными, художественными и публицистическими), а также выполнять упражнения на поиск синонимов эквивалентов и антонимов. Следует также обращать внимание на стилистическое (авторское) употребление тех или иных грамматических форм и конструкций [6].

С целью оптимизации подготовки к сдаче международных экзаменов DELF-DALF, EГЭ (раздел «Чтение»), организации репетиционных тестирований предлагаем в данной статье задания на проверку уровня владения уровнем B2 при работе с письменными текстами. Следует отметить, что предлагаемые упражнения были разработаны авторами во время педагогической стажировки в языковой школе «CAVILAM-Alliance Française», г. Виши, Франция (<https://www.cavilam.com/>), проходившей с 26 ноября по 8 декабря 2018 года. «CAVILAM-Alliance Française» является одной из лучших школ страны по обучению французскому языку иностранцев, а также одним из основных центров подготовки преподавателей французского языка. По итогам программы было предложено разработать упражнения по всем аспектам (*compréhension de l'oral, compréhension des écrits, production écrite, production orale*) для одного из уровней французского международного экзамена DELF tout public. Задания составлялись под мудрым руководством одного из самых опытных и компетентных специалистов языковой школы «CAVILAM-Alliance Française» – Госпожи Кристель Гарно.

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS 1.

Exercice 1. Lisez le texte et répondez aux questions en cochant la bonne réponse (☒) ou en complétant l'information demandée. 13 points

Que reste-t-il de la presse gratuite quinze ans après le lancement de «20 minutes» ?

Le journal *20 minutes* fête ses quinze ans d'existence. Ce quotidien national gratuit a été l'un des premiers à s'implanter en France avec *Metro* et *Direct Matin*, en faisant désormais partie du paysage médiatique de l'Hexagone. Mais alors que la presse papier est en crise, comment se portent aujourd'hui ces journaux gratuits ?

Lorsqu'ils ont été mis sur le marché, ces journaux avaient des promesses claires : délivrer gratuitement l'essentiel de l'information de la journée avec un temps de lecture réduit. Leur modèle économique reposait sur les recettes publicitaires et non sur un système d'abonnements ou de vente au numéro. Mais ce modèle, censé garantir leur indépendance, a rapidement trouvé ses limites, car aujourd'hui, le marché de la publicité est bien plus concurrentiel.

Lancé en 2002, *Metro* (devenu *Metronews* en 2013) a été pour quelques mois le premier quotidien gratuit distribué en France, avant l'arrivée de *20 minutes*. Mais faute de recettes suffisantes, seul le site Internet a été conservé. Idem pour le troisième quotidien gratuit lancé en France, *Direct Matin* (devenu *CNews Matin* en 2017). Seul *20 minutes* pourrait être à l'équilibre selon les années.

Mais pour atteindre cet objectif tant recherché, *20 minutes* dispose d'un atout de poids : sa présence numérique. «Avec l'arrivée de la 3 ou 4G dans les transports en commun, lieux de distribution et de lecture de ces journaux gratuits, le tournant du numérique est apparu comme un enjeu majeur pour ces quotidiens concurrencés sur leur propre terrain par les quotidiens en ligne», explique Alexis Lévrier, historien de la presse.

Sauf qu'avec «les gratuits», l'impératif de production de contenus par journaliste se fait parfois au détriment de la qualité de l'information, si l'on en croit les spécialistes. «Les journalistes, peu nombreux, ont des contraintes de rapidité qui nuisent parfois à la qualité de leur travail», constate Alexis Lévrier. Par ailleurs, «le lecteur n'ayant pas fait l'effort d'acheter son journal a évidemment une lecture plus passive et est moins exigeant.»

Cette exigence de profondeur d'analyse, les lecteurs semblent d'ailleurs s'y être attachés. «L'information gratuite que l'on croyait révolutionnaire, on est en train d'en revenir», précise Alexis Lévrier. «Une information de qualité, ça se paye», souligne-t-il. «Le système payant garantit au lecteur une information plus innovante, plus fouillée et plus indépendante.»

La presse gratuite et facilement accessible dans les grandes villes françaises a touché un nouveau lectorat, qui s'est remis à lire un journal. Lors du lancement de *Metro* et *20 minutes*, les journaux traditionnels craignaient de voir leur lectorat se rabattre sur cette presse gratuite. Mais cela n'a pas été le cas. «Nous n'avons pas la même cible, car 70 % de nos lecteurs n'achètent jamais un journal», assure Edouard Boccon-Gibod, de *Metro France*.

Pour Patrick Eveno, le professeur de la Sorbonne, l'explication est simple : c'est «le lectorat populaire abandonné par la presse française qui s'est emparé de cette presse gratuite». «À partir des années 1970, face à la concurrence de la télévision, journalistes et patrons de presse n'ont plus voulu parler de sport, de scandales et de people, des sujets qui pouvaient retenir un lectorat populaire. Donc toute une frange de la population n'a plus eu accès à la presse», souligne-t-il.

D'après Marthe Ronteix, Europe 1

1 Dans ce texte, il est surtout question... **1 point**

☐ de la situation actuelle des quotidiens gratuits en France.

☐ du changement d'attitude envers les journaux gratuits en France.

☐ des avantages et des inconvénients de la presse gratuite française.

2 Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. **1,5 point**

	VRAI	FAUX
20 minutes est apparu en France avant tous les autres quotidiens gratuits.		
Justification.....		

3 D'après le texte, quelles sont les sources du financement des quotidiens traditionnels ? (Deux réponses attendues) **1 point**

a)

b)

4 Les quotidiens gratuits *Metronews* et *CNews Matin* n'existent plus en version papier... **1 point**

☐ en raison de leurs difficultés d'ordre financier.

☐ car la majorité des lecteurs privilégie *20 minutes*.

☐ parce qu'ils veulent suivre les tendances actuelles.

5 Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. **1,5 point**

	VRAI	FAUX
L'omniprésence d'Internet mobile est plutôt positive pour le quotidien <i>20 minutes</i> .		
Justification.....		

6 Qu'est-ce que les experts reprochent le plus souvent aux quotidiens gratuits ? **1 point**

.....

.....

.....

.....

7 Selon l'auteur du texte, les lecteurs français... **1 point**

☐ lisent de plus en plus les journaux gratuits.

☐ recommencent à privilégier le système payant.

☐ lisent exclusivement des actualités publiées sur le Net.

8 Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. **1,5 point**

	VRAI	FAUX
Avec la parution des quotidiens gratuits, les journaux traditionnels ont vu beaucoup de leurs lecteurs se tourner vers ce nouveau type de presse.		
Justification.....		

9 Expliquez avec vos propres mots quel est ce « nouveau lectorat » dont il est question dans le texte. **1,5 point**

.....

.....

.....

.....

10 À force de ne plus parler de scandales et de people, la presse nationale en France... 1 point

☐ a pu améliorer la qualité de ses articles.

☐ a perdu une grande partie de ses lecteurs.

☐ a poussé certains journalistes à travailler à la télé.

Exercice 2. Lisez le texte et répondez aux questions en cochant la bonne réponse (☒) ou en complétant l'information demandée. 12 points

Jeunes : Le pour et le contre des jeux vidéo

Les jeux vidéo ne représentent qu'une activité de loisir pour la plupart des jeunes. N'empêche que certains d'entre eux passent la majorité de leur temps devant leurs écrans. Violence, addiction, isolement, depuis leur apparition en 1980, les jeux vidéo créent une véritable controverse. Et à voir ces jeunes captifs de leurs écrans, il y a de quoi s'inquiéter. Les jeux vidéo sont-ils dangereux ou au contraire permettent-ils aux jeunes de se détendre ?

Un jeu vidéo, qu'il soit en ligne ou joué sur un ordinateur, une console ou un téléphone portable, est avant tout un univers ludique auquel la plupart des jeunes aiment se frotter. Certes, aujourd'hui, il est clair que les jeux vidéo sont devenus un phénomène de société. Avec des millions d'exemplaires vendus dans le monde, la fameuse Play Station et les logiciels de jeux ont largement contribué à cette situation.

Cet engouement entraîne alors des comportements excessifs : incapacité de s'arrêter, insomnie et affecte bien souvent le côté académique des jeunes. Ceux qui abusent des jeux vidéo ressentent une dépendance et sont souvent troublés par le manque de contrôle sur leur comportement. Ils se déconnectent complètement du monde extérieur lorsqu'ils se plongent dans le monde virtuel.

Le désarroi des parents

Les jeux vidéo sont devenus le cauchemar de beaucoup de parents : surplus de poids, comportements agressifs, problème d'apprentissage, de dépendance et isolement social, les parents ne savent pas comment gérer tout cela et les jeux vidéo sont bien souvent le sujet de discorde entre les adolescents et leurs parents. Pour Murielle, mère d'un garçon de 17 ans, c'est un combat quotidien. "Mon fils passe des heures enfermé dans sa chambre devant son ordinateur à jouer. Impossible de le faire entendre raison", explique-t-elle.

Parents à vous? de jouer...

Les parents doivent « sécuriser » leurs ados, les écouter et les conseiller. Néanmoins, les parents doivent savoir rester fermes quand il le faut mais cela ne doit pas empêcher d'avoir un dialogue affectif et chaleureux. Si vous voulez que vos ados pensent à autre chose que leurs ordi ou leurs consoles de jeux, essayez de les motiver à pratiquer des activités extra-scolaires, comme le sport.

Beaucoup de parents ne connaissent pas les contenus, règles et objectifs des jeux auxquels leurs enfants jouent. Cette ignorance est un facteur important de l'inquiétude des parents. Le fait de découvrir et connaître les jeux permettra à ces derniers d'établir plus facilement le dialogue avec leurs enfants.

Des aspects positifs

Et si les jeux vidéo n'étaient pas finalement si mauvais que ça ? Même s'ils sont la plupart du temps stigmatisés par la société, ils apportent parfois aussi des effets positifs sur le développement de l'enfant, et sur le fonctionnement du cerveau à tout âge. De nombreux travaux de recherche ont démontré qu'ils peuvent jouer un rôle dans le développement intellectuel de l'enfant mais aussi de l'adulte : ils favorisent en particulier l'intelligence déductive et la capacité à réaliser plusieurs tâches en même temps.

Enfin, il faut savoir que certains professionnels de santé utilisent les jeux vidéo comme un outil thérapeutique parmi d'autres. Ainsi, des ateliers jeux vidéo ont été mis en place par des infirmiers psychiatriques dans certains hôpitaux à l'étranger, afin d'aider les malades à sortir de leur isolement.

D'après <https://www.lemauricien.com>

1 Quel est le sujet de ce document ? **1 point**

☐ L'impact des jeux vidéo sur les jeunes.

☐ Les dangers des jeux vidéo.

☐ Les jeux vidéo expliqués aux parents.

2 Cochez Vrai ou Faux et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. **1.5 point**

	VRAI	FAUX
Le jeu vidéo est principalement considéré comme un divertissement par les jeunes.		
Justification.....		

3 À votre avis, que signifie cette phrase « les jeux vidéo sont devenus un phénomène de société » ? Expliquez avec vos propres mots. **2 points**

.....
.....
.....
.....

4 Qu'est-ce qui, d'après l'article, permettrait aux parents d'instaurer un dialogue avec leurs enfants autour des jeux vidéo ? **1 point**

☐ être fermes et défendre aux enfants de jouer aux jeux vidéo

☐ jouer aux jeux vidéo ensemble avec leurs enfants

☐ encourager leurs enfants à pratiquer des activités extra-scolaires

5 Cochez Vrai ou Faux et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. **1.5 point**

	VRAI	FAUX
Les jeux vidéo peuvent être utilisés dans le domaine de la santé.		
Justification.....		

6 Pour ou contre ? Indiquez au moins trois arguments en faveur et trois arguments contre les jeux vidéo. **3 points**

POUR	CONTRE
1.	1.
2.	2.
3.	3.

7 Pourquoi la société contemporaine porte-t-elle un regard critique sur les jeux vidéo ? Répondez avec vos propres mots. **2 points**

.....

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS 2.

EXERCICE 1 13 points

1. Dans ce texte, il est surtout question... 1 point

de la situation actuelle des quotidiens gratuits en France.

2. Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. 1,5 point

	VRAI	FAUX
20 minutes est apparu en France avant tous les autres quotidiens gratuits. Justification : Lancé en 2002, <i>Metro</i> (devenu <i>Metronews</i> en 2013) a été pour quelques mois le premier quotidien gratuit distribué en France, avant l'arrivée de 20 minutes.		X

3. Quels sont les sources du financement des quotidiens traditionnels, d'après le texte ? (Deux réponses attendues) 1 point

- a) abonnements
- b) vente au numéro

4. Les quotidiens gratuits *Metronews* et *CNews Matin* n'existent plus en version papier... 1 point

en raison de leurs difficultés d'ordre financier.

5. Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. 1,5 point

	VRAI	FAUX
L'omniprésence d'Internet mobile est plutôt positive pour le quotidien 20 minutes. Justification : ... 20 minutes dispose d'un atout de poids : sa présence numérique.	X	

6. Qu'est-ce que les experts reprochent le plus souvent aux quotidiens gratuits ? 1 point

Qualité médiocre de l'information

7. Selon l'auteur du texte, les lecteurs français... 1 point

recommencent à privilégier le système payant.

8. Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. 1,5 point

	VRAI	FAUX
Avec la parution des quotidiens gratuits, les journaux traditionnels ont vu beaucoup de leurs lecteurs se tourner vers ce nouveau type de presse. Justification : ...les journaux traditionnels craignaient de voir leur lectorat se rabattre sur cette presse gratuite. Mais cela n'a pas été le cas.		X

9. Expliquez avec vos propres mots quel est ce « nouveau lectorat » dont il est question dans le texte. 1,5 point

Les personnes qui n'achetaient pas de journaux avant OU Les personnes qui recommencent à s'intéresser à la presse écrite.

10. À force de ne plus parler de scandales et de people, la presse nationale en France... **1 point**

a perdu une grande partie de ses lecteurs.

EXERCICE 2 **12 points**

1 Quel est le sujet de ce document ? **1 point**

L'impact des jeux vidéo sur les jeunes.

2. Cochez Vrai ou Faux et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. **1.5 point**

	VRAI		FAUX
Le jeu vidéo est principalement considéré comme un divertissement par les jeunes.	X		
Justification : Les jeux vidéo ne représentent qu'une activité de loisir pour la plupart des jeunes. OU Un jeu vidéo, qu'il soit en ligne ou joué sur un ordinateur, une console ou un téléphone portable, est avant tout un univers ludique auquel la plupart des jeunes aiment se frotter.			

3. À votre avis, que signifie cette phrase « les jeux vidéo sont devenus un phénomène de société » ? Expliquez avec vos propres mots. **2 points**

Les jeux vidéo prennent de plus en plus de place dans notre quotidien, que nous soyons joueurs ou non.

4. Qu'est-ce qui, d'après l'article, permettrait aux parents d'instaurer un dialogue avec leurs enfants autour des jeux vidéo ? **1 point**

jouer aux jeux vidéo ensemble avec leurs enfants.

5. Cochez Vrai ou Faux et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. **1.5 point**

	VRAI	FAUX
Les jeux vidéo peuvent être utilisés dans le domaine de la santé.	X	
Justification : Certains professionnels de santé utilisent les jeux vidéo comme un outil thérapeutique parmi d'autres.		

6. Pour ou contre ? Indiquez au moins trois arguments en faveur et trois arguments contre les jeux vidéo. **3 points**

POUR	CONTRE
1. activité pour se détendre / univers ludique	1. violence/ comportements agressifs
2. effets positifs sur le développement intellectuel de l'enfant	2. addiction/ dépendance
3. effets positifs sur le fonctionnement du cerveau à tout âge	3. isolement
4. outil thérapeutique	4. baisse du niveau scolaire/ problème d'apprentissage

7. Pourquoi la société contemporaine porte-t-elle un regard critique sur les jeux vidéo ? Répondez avec vos propres mots. **2 points**

Les jeux vidéo développent un aspect addictif chez les jeunes, qui deviennent « accros » à leurs écrans. Cela constitue un vrai problème dans le sens où les jeunes mélangeraient leur ordre des priorités et feraient passer leurs études, ainsi que leur famille bien après les jeux vidéo. Les jeux vidéo mènent à la désocialisation.

DEL F B2 – COMPRÉHENSION DES ÉCRITS – CORRIGÉS

EXERCICE 1

13 points

1. Dans ce texte, il est surtout question... **1 point**

de la situation actuelle des quotidiens gratuits en France.

2. Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. **1,5 point**

	VRAI	FAUX
<i>20 minutes</i> est apparu en France avant tous les autres quotidiens gratuits. Justification : Lancé en 2002, <i>Metro</i> (devenu <i>Metronews</i> en 2013) a été pour quelques mois le premier quotidien gratuit distribué en France, avant l'arrivée de <i>20 minutes</i>.		X

3. Quels sont les sources du financement des quotidiens traditionnels, d'après le texte ? (Deux réponses attendues) **1 point**

- a) abonnements
- b) vente au numéro

4. Les quotidiens gratuits *Metronews* et *CNews Matin* n'existent plus en version papier... **1 point**

en raison de leurs difficultés d'ordre financier.

5. Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. **1,5 point**

	VRAI	FAUX
L'omniprésence d'Internet mobile est plutôt positive pour le quotidien <i>20 minutes</i>. Justification : ... <i>20 minutes</i> dispose d'un atout de poids : sa présence numérique.	X	

6. Qu'est-ce que les experts reprochent le plus souvent aux quotidiens gratuits ? **1 point**

Qualité médiocre de l'information

7. Selon l'auteur du texte, les lecteurs français... **1 point**

recommencent à privilégier le système payant.

8. Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. **1,5 point**

	VRAI	FAUX
Avec la parution des quotidiens gratuits, les journaux traditionnels ont vu beaucoup de leurs lecteurs se tourner vers ce nouveau type de presse. Justification : ...les journaux traditionnels craignaient de voir leur lectorat se rabattre sur cette presse gratuite. Mais cela n'a pas été le cas.		X

9. Expliquez avec vos propres mots quel est ce « nouveau lectorat » dont il est question dans le texte. **1,5 point**

Les personnes qui n'achetaient pas de journaux avant OU Les personnes qui recommencent à s'intéresser à la presse écrite

10. À force de ne plus parler de scandales et de people, la presse nationale en France... **1 point**

a perdu une grande partie de ses lecteurs.

EXERCICE 2 **12 points**

1. Quel est le sujet de ce document ? **1 point**

L'impact des jeux vidéo sur les jeunes.

2. Cochez Vrai ou Faux et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. **1.5 point**

	VRAI	FAUX
Le jeu vidéo est principalement considéré comme un divertissement par les jeunes.	X	
Justification : Les jeux vidéo ne représentent qu'une activité de loisir pour la plupart des jeunes. OU Un jeu vidéo, qu'il soit en ligne ou joué sur un ordinateur, une console ou un téléphone portable, est avant tout un univers ludique auquel la plupart des jeunes aiment se frotter.		

3. À votre avis, que signifie cette phrase « les jeux vidéo sont devenus un phénomène de société » ? Expliquez avec vos propres mots. **2 points**

Les jeux vidéo prennent de plus en plus de place dans notre quotidien, que nous soyons joueurs ou non.

4. Qu'est-ce qui, d'après l'article, permettrait aux parents d'instaurer un dialogue avec leurs enfants autour des jeux vidéo ? **1 point**

jouer aux jeux vidéo ensemble avec leurs enfants.

5. Cochez Vrai ou Faux et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. **1.5 point**

	VRAI	FAUX
Les jeux vidéo peuvent être utilisés dans le domaine de la santé.	X	
Justification : Certains professionnels de santé utilisent les jeux vidéo comme un outil thérapeutique parmi d'autres.		

6. Pour ou contre ? Indiquez au moins trois arguments en faveur et trois arguments contre les jeux vidéo. **3 points**

POUR	CONTRE
1. activité pour se détendre / univers ludique	1. violence/ comportements agressifs
2. effets positifs sur le développement intellectuel de l'enfant	2. addiction/ dépendance
3. effets positifs sur le fonctionnement du cerveau à tout âge	3. isolement
4. outil thérapeutique	4. baisse du niveau scolaire/ problème d'apprentissage

7. Pourquoi la société contemporaine porte-t-elle un regard critique sur les jeux vidéo ? Répondez avec vos propres mots. **2 points**

Les jeux vidéo développent un aspect addictif chez les jeunes, qui deviennent « accros » à leurs écrans. Cela constitue un vrai problème dans le sens où les jeunes mélangeraient leur ordre des priorités et feraient passer leurs études, ainsi que leur famille bien après les jeux vidéo. Les jeux vidéo mènent à la désocialisation.

Предложенные материалы могут быть использованы не только при организации пробного тестирования обучающихся на владение уровнем В2, но и при подготовке к олимпиадам по французскому языку [1]. Некоторые задания, предложенным в данной статье, могут также помочь и при подготовке к ЕГЭ по французскому языку, а именно к выполнению заданий раздела «Чтение» [5].

Авторы выражают искреннюю благодарность всему преподавательскому составу «CAVILAM-Alliance Française», и особенно Госпоже Christelle Garnaud за помощь в подготовке материала. Они также чрезвычайно признательны Посольству Франции в Российской Федерации и Французскому Институту в России в лице атташе по вопросам французского языка Madame Claudine Mosnik за организацию данной двухнедельной стажировки.

Литература

1. Бубнова Г.И. Всероссийская олимпиада школьников по французскому языку: конкурс понимания письменных текстов // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 68–76.
2. Бубнова Г.И. Компетентностный подход: методические основы составления контрольно-измерительных материалов // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 10. – С. 64–69.
3. Вербицкая М.В., Махмурян К.С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по иностранным языкам // Педагогические измерения. – 2018. – № 3. – С. 50–75.
4. Ратникова Е.И., Абакарова Н.Г. Методические рекомендации по составлению контрольно-измерительных материалов по французскому языку: проверка понимания устной речи (уровень В2) // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 19–29.
5. Фоменко Т.М., Николаева В.В. Технология подготовки обучающихся к выполнению задания 11 в КИМ ЕГЭ по французскому языку // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 12. – С. 2–8.
6. Чечиль А.П. Об алгоритме работы по поиску ответов в заданиях на множественный выбор (на примере французского публицистического текста) // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 3. – С. 33–40.

Е.Г. Васильева, А.П. Чечиль

Сведения об авторах: Васильева Екатерина Геннадьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Карельского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Петрозаводск.

E-mail: libellule_26@mail.ru

Чечиль Алексей Павлович, канд. пед. наук, доцент кафедры романской филологии, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», г. Орёл.

E-mail: tchetchil@inbox.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ- НЕЛИНГВИСТОВ

В статье описан опыт обучения стратегиям и тактикам профессионального межкультурного общения на английском языке студентов факультета международного бизнеса. Представлены тематическая программа интегративного курса, содержание обучения и его основные результаты. Опытным путем доказана эффективность интеграции курсов делового английского языка и курса лекций по основам профессиональной межкультурной коммуникации.

INTEGRATIVE APPROACH TO FORMATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

The experience of teaching the strategies and tactics of intercultural professional communication in the English language to the students of International Business Studies faculty is described in the article. The curriculum, content and the main results of the integrative course are presented. It is proved by means of experiment the effectiveness of integration of the courses of Business English with the course of lectures on the Basis of professional cross-cultural communication.

Процессы глобализации меняют конфигурацию как всего миропорядка в целом, так и каждого языкового сообщества в отдельности, отличитель-

ными чертами которых становятся многоязычие и поликультурность.

Подобного рода социально-коммуникативные трансформации нашли отражение во многих сферах жизнедеятельности социума, в частности, в образовательной сфере, но особенно сильное влияние они оказали на характер и содержание обучения иностранным языкам в вузах нелингвистического профиля. В этой связи образовательная дисциплина «иностраннный язык» приобрела совершенно иной статус: из рядовой образовательной дисциплины общегуманитарного блока иностранный язык превратился в учебную дисциплину, овладение которой обеспечивает обучающихся умением иноязычного межкультурного общения как неотъемлемого компонента высокого профессионализма современного специалиста по международному бизнесу и представителей других профессий, связанных с ним.

Иностраннный язык все чаще рассматривается не как учебная дисциплина, а как реальное средство доступа к накопленным в мире знаниям и к большому объему научно-технической информации, установления коммуникативных контактов без посредников с зарубежными партнерами. Уже никого не удивляет тот факт, что для того чтобы быть востребованным и конкурентоспособным на современном рынке труда, выпускнику неязыкового вуза необходимо владеть иностранным (английским) языком на коммуникативно достаточном уровне, достаточном для выполнения профессиональных задач, в том числе ведения деловых переговоров с зарубежным партнером – представителем иной культуры.

Новые международные, социальные и межкультурные реалии обусловили очередной этап совершенствования системы обучения английскому языку в вузах, готовящих специалистов в области международного бизнеса. В частности, кон-

Ключевые слова: миссия иностранного языка, профессиональная иноязычная коммуникация, интегративный курс, стратегии коммуникативной атаки и самозащиты.

Key words: mission of the subject "Foreign language", professional cross-cultural communication, integrative course, strategies of communicative attack and self-defense.

кретизирована цель обучения иностранному языку в упомянутых вузах, предусматривающая инноватизацию процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями, так как выпускники именно этих вузов в большинстве случаев являются реализаторами глобальных процессов и международной кооперации, с одной стороны, и именно они, как показывает практика, недостаточно подготовлены к профессиональной межкультурной коммуникации.

Рассуждения о миссии преподавания иностранного (английского) языка в вузах, в которых обучаются будущие специалисты по международному бизнесу, позволили выявить следующее противоречие: с одной стороны, несмотря на непродолжительное изучение английского языка, а также некоторые организационные и методические трудности, выпускники владеют иноязычными компетенциями, в целом соответствующими требованиям ФГОС. С другой стороны, обучающиеся, владея иностранным языком на достаточном уровне, оказываются практически неспособными к реальному профессиональному общению с представителями иных культур, то есть к межкультурной коммуникации [2].

Возникает вопрос: как устранить существующее противоречие?

В поисках ответа на этот вопрос мы обратились к различным источникам по проблемам коммуникации, психолингвистики и межкультурной коммуникации. Анализ литературы и образовательная практика позволили предположить, что владение иноязычной коммуникативной компетенцией специалиста по международному бизнесу не обеспечивает ему высокую результативность межкультурного диалога профессионального уровня. Чтобы быть готовым к реализации равностатусной межкультурной коммуникации, будущему специалисту необходимо овладеть не только иноязычной коммуникативной компетенцией, но и обладать умением вести деловую беседу, результативно участвовать в переговорных процессах, а также, по словам Н.В. Барышникова, виртуозно владеть стратегиями комму-

никативной атаки и коммуникативной самозащиты [1].

Для верификации сформулированного предположения мы провели формирующий эксперимент, цель которого – формирование иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции у студентов – будущих специалистов по международному бизнесу. Мы разработали образовательный курс «Стратегии и тактики межкультурного делового сотрудничества» на английском языке, в основу которого положены отдельные разделы учебника по профессиональной межкультурной коммуникации Н.В. Барышникова [1], переведенные нами с разрешения автора на английский язык. Другими источниками подготовки интерактивных лекций послужили работы российских и зарубежных авторов, посвященные проблемам межкультурной коммуникации [3, 5 и др.].

Курс «Стратегии и тактики межкультурного делового сотрудничества» включает следующие восемь тематических блоков:

1. Теория коммуникации, ее место в современной науке. Коммуникативная компетентность в системе профессиональной подготовки специалиста. Этика профессиональной коммуникации.

2. Структурные модели коммуникации. Барьеры эффективной коммуникации и способность их преодолеть.

3. Основные типы коммуникабельности людей. Особенности монологической и диалогической речи.

4. Уровни коммуникации. Особенности коммуникации в малой группе. Теории массовой коммуникации и их направленность.

5. Условия и принципы реализации профессиональной коммуникации. Равностатусность общения. Стратегии и тактики профессиональной коммуникации. Рабулистические стратегии атаки. Эристические стратегии самозащиты.

6. Переговорный процесс как основа делового взаимодействия. Виды переговоров и их структура. Протокол. Умение моделировать переговорный процесс. Умение быть тонким стратегом. Манипуляции в переговорном процессе.

7. Культурные различия в переговорном процессе. Эмоционально-психологическое восприятие отдельных фактов иных культур. Особенности бизнес коммуникации в России.

8. Значение невербальной коммуникации на профессиональном уровне. Межкультурные различия в невербальной коммуникации. Чувства и эмоции как коммуникативный фактор общения и способность ими управлять.

Из приведенной тематики курса видно, что она направлена на расширение лингвистического кругозора студентов, на приобретение ими знаний о процессах коммуникативного взаимодействия партнеров в социуме и в мире бизнеса, о вариативности речевого поведения человека, об условиях успешности профессиональной карьеры.

Методологической основой формирования иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции у студентов является интегративный подход [2]. Смысл данного подхода заключается в гармоничном и профессионально оправданном сочетании курса делового английского языка и курса «Стратегии и тактики межкультурного делового сотрудничества» на английском языке. Объем первой версии курса – 16 часов интерактивных лекций с PowerPoint презентациями, в которых, в соответствии с приведенной выше тематикой, представлены правила коммуникативного поведения, стратегии и тактики речи, умения продуктивного межкультурного диалога, в том числе умение обходить острые углы, слушать партнера, управлять своими эмоциями и др.

Вместе с тем, студенты с большим интересом и с немалым удивлением узнали о возможных манипуляциях, трюках, уловках в межкультурном диалоге, о стратегиях коммуникативной атаки и коммуникативной самозащиты, которые крупным планом представлены в упомянутом учебнике по профессиональной межкультурной коммуникации, например, в разделе 5.1.1. Комплимент [1, с. 251–257] (Пример 1), или 5.2.2. Вопросы – уловки [1, с. 291–304] (Пример 2), который в нашем курсе был представлен с помощью Power

Point для последующего анализа следующим образом:

Пример 1: RABULISTIC STRATEGY COMPLIMENT

BIFUNCTIONAL NATURE OF COMPLIMENT:

– means of showing courtesy to the interlocutor;

– a hidden communicative tool for achieving hidden goals by an unfair partner in intercultural dialogue.

Rules for usage:

1) compliment must contain at least a share of the positive feature on which the compliment is built;

2) double meaning must be excluded;

3) it is necessary to avoid a strong exaggeration of partner's merits, highlighted in the compliment;

4) compliment should not be didactic.

To implement the strategy of “compliment” it is important to have some communication stockpiling which can be relevant in the intercultural dialogue.

ERISTIC SELF-DEFENCE STRATEGY WITTY MOVE

– is good to use as a response to the partner you met before;

– is a delicate strategy of self-defense, the main purpose of which is to show the partner that the meaning of his “compliments” is completely clear.

Partner I, realizing the strategy of attack “compliment”	Partner II, realizing the strat- egy of self-defense “witty move”
Dear colleague! You know, your smile just disarms.	My Lord! Are you armed? And I work on trust.
I'm bribed by your responsiveness!	Sorry, but I supposed you can't be bribed!
Watch and listen as you lead the polemic is one pleasure!	You are mistaken: you've got two pleasures!
Communication with you can teach a lot!	I assure you, you can learn a lot by not communicating with me.

Пример 2 содержит образец вопроса – уловки, варианты ответов на который представлены для обсуждения. Студенты с интересом предлагают свои формулировки ответа.

– *Do you deny or just do not understand?*

The rabulistic meaning of such half-open question is in no matter how the partner responds: *I deny*; or *I do not understand* – the partner will certainly be in a communicative trap. Response options:

– *Believe me, I understand everything.*

– *I have nothing to deny.*

– *I bear full responsibility for my words.*

– *Will we continue to search for communicative mines or will we return to a constructive dialogue?*

В каждой презентации помимо представления информационного материала содержатся разработанные нами практические задания, такие, как решение проблемных заданий, анализ кейса, ролевые игры, анкетирование с последующим анализом, а также задания и этюды из упомянутого выше учебника.

Одной из самых значимых тем для будущих специалистов в области бизнеса и управления является тема «Переговоры», которой отведено максимально возможное количество презентаций, как в лекциях, так и в процессе выполнения практических заданий, ориентированных на:

– развитие умений коммуникации в группе и принятия группового решения (например, в процессе выполнения Case Study “Recruitment”);

– осознание роли массовой коммуникации в обществе и развитие умений работать в группе (например, в процессе выполнения Case Study “Media Start-up”);

– развитие умений межличностной коммуникации в диалогической речи, ее этических и моральных принципов (например, в процессе Role Play “Moral Dilemma in My Company”);

– развитие умений моделировать переговорный процесс, определять свою стратегическую цель и коммуникативные средства ее реализации, а

также оформлять протокол переговоров (например, в процессе Case Study “Principled Negotiations”);

– осознание российских особенностей ведения бизнеса и российского переговорного стиля (например, в процессе выполнения проекта Guide for foreign partners “Portrait of Russian Negotiator”) на основе текстов А.В. Павловской [4];

– развитие умения выбрать правильную тактику в зависимости от стратегической задачи коммуникации (например, Problem-solving Tasks в парах на основе карточек по материалам примеров из учебника);

– развитие умения идти на уступки, найти общую точку зрения, реагировать на манипуляции (например, Case Study “Hardball Negotiations”) [1].

Приведем пример использования приема Case Study на тему “Media Start-up”, которому предшествует ознакомление с темами «Теории массовой коммуникации» и «Коммуникация в малой группе, процесс принятия решения».

Работа над кейсом условно разделена на следующие шаги:

1. Сообщение темы кейса.

Преподаватель вводит студентов в тему кейса и акцентирует внимание на известной студентам информации: большинство новых предприятий нежизнеспособны и вскоре после создания закрываются. Почему? (Because of heavy competition in the industry; lack of USP of the product or service; lack of target audience; lack of market research; etc.)

2. Организация групп.

Преподаватель делит студентов на группы по 4-6 человек в зависимости от общего количества присутствующих. Студентам предстоит найти решение задачи, используя технику принятия решения Brainstorming.

3. Обсуждение и принятие решения.

Студенты получают раздаточный материал и работают группами в течение 20 минут. Обсуждение и принятие решений проходит только на английском языке. Роль преподавателя – мониторинг и языковая помощь студентам при необходимости.

CASE STUDY “MEDIA START UP”

Background: You work for world broadcasting associates (WBA). WBA is a media company which makes radio and television programmes for broadcasting organizations all over the world. You have won a contract to produce a 30-minute radio programme aimed at working people who drive to work in the morning. It will be broadcast at 7.00 a.m. three times a week. WBA is about to plan its first programme. Recently it sent Questionnaires to different business people, asking them what type of information they would prefer to listen on their way to work. The opinions are as following:

TOPICS	VERY interesting	QUITE interesting	NOT interesting
<i>Political events</i>	58%	20%	22%
<i>Elections and opinion polls</i>	35%	24%	41%
<i>School education issues</i>	62%	18%	20%
<i>University education issues</i>	54%	12%	34%
<i>Teenagers' problems</i>	61%	23%	16%
<i>Safety in the streets</i>	70%	12%	18%
<i>Problems with immigrants</i>	44%	17%	39%
<i>Interviews with prominent people</i>	72%	18%	10%
<i>Medicine service problems</i>	68%	12%	20%
<i>Companies' profiles</i>	66%	15%	19%

<i>Business update</i>	72%	19%	9%
<i>Business projects of the country</i>	25%	18%	57%
<i>Economic reports on other countries</i>	24%	35%	41%
<i>Investment advice (stock market tips)</i>	36%	28%	36%
<i>Book reviews</i>	25%	32%	43%
<i>Holiday destinations</i>	55%	27%	18%
<i>Advice on personal finance</i>	68%	11%	21%
<i>Job vacancies in towns and cities</i>	70%	18%	12%
<i>Traffic and weather reports</i>	52%	35%	13%
<i>Important news of the day</i>	76%	18%	6%

Now it is time for your group to make decisions on the following issues:

1. Analyze the results of the questionnaire in detail. What should be the main **permanent topic** of the programme that will be interesting, and attractive for potential listeners and **beneficial for the company**?

2. What will be the **main components** of the programme and **how long** will each component last?

3. Who should be a **presenter** of the programme? (One or two presenters? Male or female? Their age? One constant + one invited? Etc.)

4. Should there be live interviews? Who will be the **guests**?

5. What kind of **music** should/ shouldn't be used as a background? Why?

6. What kind of **slogan** the programme may have?

7. What will be the **name of your programme**?

8. What **other topics and methods** of their presentation may be used?

9. What will be the **Unique Selling Point** of the programme that will make people begin to listen to your programme?

4. Подведение итогов.

Представители групп (не менее трех человек от группы) сообщают свое решение кейса. Представленные варианты обсуждает весь класс.

В ходе проведения формирующего эксперимента дважды проводилось анонимное анкетирование его участников. По мнению студентов, анкетирование "My style of communication" дало им возможность впервые серьезно задуматься о собственном коммуникативном стиле и дать оценку своему речевому поведению. Второе анкетирование, проведенное в конце обучения по программе курса, показало 100% удовлетворенность и заинтересованность в освоенных коммуникативных знаниях, признание практической ценности курса для профессии.

По итогам курса был осуществлен контроль уровня сформированности иноязычной коммуникативной межкультурной компетентности студентов с помощью следующих заданий:

1. Написание эссе на одну из 20 предложенных тем, относящихся к области коммуникации, например: "The advantages and disadvantages of making group decision", "How knowledge of strategies and tactics of business interaction will assist my success in profession", "Information as the most significant power in modern world", "Why the poles of absolute understanding and misunderstanding are equally unattainable", etc.

2. Презентация подготовленного заранее Case Study в аудитории (подготовка ролевой игры осуществлялась небольшими группами студентов, задание нацелено на презентацию перего-

ворного процесса), например: Case "Building Relationships"; Case "Getting Result", etc.

3. Письменный тест (Final Test) по материалу лекционного курса, содержащий 18 вопросов с 3 вариантами ответов (один правильный) и одно проблемное задание, содержащее описание речевой тактики, примененной в переговорном процессе, и требующее адекватного ответа партнера.

Отметим, что все слушатели (56 российских и 4 французских студента, находившихся в нашем институте по программе обмена), которые обучались по данной программе, показали только хорошие и отличные итоговые результаты. Они проявили неподдельный интерес к интегративному курсу. По итогам анкетирования студентов, проведенного деканатом после завершения курса, было решено внести данный предмет в базовую программу обучения студентов факультета международного бизнеса и делового администрирования и увеличить количество отводимых на него аудиторных часов до 24.

Завершая описание интегративного курса, мы можем с уверенностью сказать, что в формирующем эксперименте он показал свою эффективность. С одной стороны, обучение стратегиям и тактикам межкультурного делового сотрудничества оказалось именно той темой, которая была по-настоящему интересна и признана полезной абсолютно всеми слушателями. С другой стороны, на практике доказано, что Intermediate уровень владения студентами английским языком в полной мере обеспечивает реализацию интегративного подхода к формированию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции. Разработанный нами курс «Стратегии и тактики межкультурного делового сотрудничества» интегрирован в практику обучения деловому английскому языку как инструмент развития профессиональной межкультурной компетенции студента – лингвиста.

Литература

1. *Барышников Н.В.* Основы профессиональной межкультурной коммуника-

ции. Учебник. – М.: Вузовский учебник – ИНФРА-М. – 2018. – 368 с.

2. Барышников Н.В., Бернштейн В.Л. Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений // «Язык и Культура» № 43. – Томск: Изд. ТГУ, 2018. – С. 136–147.

3. Основы теории коммуникации под ред. проф. М.А. Василика. – М.: ГАРДАРИКИ, 2003. – 615 с.

4. Павловская А.В. Как делать бизнес в России. Путеводитель для деловых людей. – МААЛ: Москва, 1999. – 96 с.

5. Clyne M. Inter-cultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse/ M. Clyne. – Cambridge, 1994. – 250 p.

В.Л. Бернштейн

Сведения об авторе: Бернштейн Виктория Леоновна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры ин. языков, Институт бизнеса и делового администрирования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Москва.

E-mail: v.bernstein@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ

ПЕРЕВОДУ

(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В МГИМО)

Статья посвящена практико- и профессионально-ориентированному обучению переводу студентов-бакалавров в МГИМО-Университете, где готовятся выпускники-международники в соответствии с собственными образовательными стандартами высшего образования. Представлены методические принципы, содержание, цели, задачи и этапы обучения переводу, распределение учебного времени, тематика, принципы отбора учебных материалов и оценки качества перевода обучаемых. Статья может представлять общеметодический интерес для преподавателей высших учебных заведений при подготовке переводчиков.

TEACHING TRANSLATION AT MGIMO-UNIVERSITY

The article focuses on practically and professionally oriented teaching translation to students of a bachelor's program at MGIMO-University, which trains foreign affairs specialists in accordance with its own educational standards of higher education. There are presented methodological principles, content, aims and goals and stages of teaching translation, allocation of study time, themes, principles of students' books' selection and assessment of students' translation. The article may be of methodological interest for professors training translators at universities.

Ключевые слова: практико- и профессионально-ориентированное обучение переводу, виды перевода, оценка качества перевода, учебные материалы для перевода.

Key words: practically and professionally oriented teaching, translation, types of translation, assessment of translation, teaching material for translation.

Среди исследователей перевода и потенциальных работодателей ведутся споры о том, кого лучше готовить: квалифицированных лингвистов-переводчиков, своего рода «универсальных» переводчиков, которые после окончания переводческих факультетов будут работать в различных предметных областях, или специалистов в определенной профессиональной сфере со знанием иностранного языка и перевода. Со стороны работодателей к «универсальным» переводчикам возникают претензии из-за незнания тематики и специальной лексики (терминологии), наличия «багажа теоретических знаний, мало пригодных в практической деятельности» [10, с. 9], а к выпускникам вузов неязыковых специальностей – из-за недостаточного владения иностранным языком и слабой переводческой подготовки, незнания правил и способов перевода [1, с. 5]. Нередко и та и другая категория выпускников вузов вынуждена обращаться за получением дополнительного образования или дополнительной квалификации, чтобы удовлетворять требованиям работодателей. При этом, как отмечает Н.Н. Гавриленко, международные организации при приеме на работу отдают предпочтение переводчикам по специальности с наличием диплома переводчика или без него [1, с. 6].

Одним из немногих вузов, где готовят специалистов-международников со знанием двух иностранных языков, которые также обладают переводческой компетенцией в сфере будущей профессиональной деятельности, является Университет МГИМО. Практика показывает, что подобная подготовка дает выпускникам значительные преимущества на рынке труда, а поэтому привлекает абитуриентов, желающих в будущем работать в международной сфере. Данный опыт может представлять общеметодический интерес и быть полезен преподавателям высших учебных заведений при подготовке переводчиков.

Процесс обучения в МГИМО строится на основе собственных образовательных стандартов высшего образо-

вания [9]. Это означает, что вуз дает «образование в соответствии с федеральными государственными стандартами, но добавляет к ним свое видение потребностей рынка и запросов работодателя» [4]. В соответствии с данными стандартами дисциплина «Иностранный язык» включена в базовую часть образовательных программ бакалавриата и магистратуры. В настоящее время в МГИМО преподают 52 иностранных языка, включая восточные и редкие языки. Немецкий язык относится к числу наиболее популярных: его изучают (как первый, второй или третий иностранный язык) более 1000 студентов [12]. Обучение иностранному языку по всем направлениям подготовки (международные отношения, зарубежное регионоведение, юриспруденция, экономика, политология, международная журналистика, менеджмент и т.д.) обязательно предполагает формирование у студентов переводческой компетенции, ориентировано на соответствующую профессиональную сферу, носит сугубо практический характер и осуществляется в тесной взаимосвязи с практикой речи.

Переводческая компетенция выпускника МГИМО включает, в частности, умение выполнять устный перевод с листа, двусторонний перевод, письменный перевод текстов с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный в рамках профессиональной сферы общения, умение воспринимать и обрабатывать различную информацию на иностранном языке из печатных и аудиовизуальных источников.

Для успешной реализации поставленных задач необходимо четко представлять себе модель обучения переводу: цели и задачи обучения, перечень изучаемых видов перевода, методические принципы обучения, формируемые и развиваемые компетенции, этапы обучения, распределение учебного времени, тематику и принципы отбора учебных материалов, принципы оценки качества перевода обучаемых.

Рассмотрим пример последовательного формирования переводческой компетенции у студентов МГИМО,

изучающих немецкий язык и обучающихся по направлениям подготовки «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». В этом случае речь идет о будущих дипломатах, которые получают в нашем университете навыки перевода публицистических текстов социально-политической проблематики и основополагающих документов сферы дипломатии и политики (программ партий, заявлений официальных лиц, документов дипломатической переписки и протокольной практики и др.).

Подчеркнем, что в условиях МГИМО обучение немецкому языку как основному отличается прежде всего тем, что студенты не имели ранее опыта изучения этого языка и знакомятся с ним только в университете. В первые два года они получают базовые знания по фонетике, грамматике, лексике и стилистике немецкого языка. Однако уже на этом этапе осуществляется так называемая ранняя профессионализация. Выражается это в выборе соответствующей лексики, подборе текстов, ситуаций общения и коммуникативных заданий. Например, при тренировке любого грамматического правила студентам предлагаются упражнения, содержащие слова, связанные с их будущей профессией: *die Politik, der Politiker, Politik betreiben, die Partei, einer Partei beitreten, der Diplomat, die Diplomatie, diplomatisch, mit diplomatischen Mitteln*. При работе над темой „*Lebenslauf*“ студенты знакомятся с биографией немецких политиков: *Willy Brandt, Helmut Kohl, Angela Merkel*. При изучении любой лексической темы преподаватели имитируют ситуации общения и ставят студентам коммуникативные задачи, имеющие отношение к сфере политики или дипломатии. Такой подход объясняет, в частности, необходимость разработки собственных учебников и учебных пособий, создаваемых преподавателями иностранных языков МГИМО с учетом заказа работодателя, в нашем случае МИД.

Большое значение при обучении иностранному, не только немецкому, языку имеет также ритуальность профессионального межкультурного иноязычного

общения. Сюда входят *все* аспекты профессионального общения, при котором важно не только *кто, когда, кому, что и как говорит*, может или должен сказать, но и *кто, когда и как должен себя вести*, иными словами, «при формальном общении важно соблюдение участниками как языковых, так и поведенческих норм» [5, с. 54]. Поэтому особое внимание на занятиях по немецкому языку преподаватели уделяют различным средствам выразительности, учат студентов выражать свою мысль прямо или косвенно, задавать вопросы и отвечать на них, например: *Antworten Sie auf folgende Fragen positiv. Vermeiden Sie dabei „Ja“ und versuchen Sie sich nicht zu wiederholen* [13]. В дипломатической сфере это умение относится к профессиональной компетенции, с помощью которого возможно не допустить или сгладить конфликтные ситуации в процессе межкультурного общения.

В течение всего периода обучения в Университете студенты работают с материалами зарубежных СМИ (*Deutsche Welle, ARD, Deutschlandfunk, Die Welt, Spiegel, Zeit, Süddeutsche Zeitung, F. A. Z.* и др.): знакомятся с национально-культурной спецификой, учатся извлекать необходимую информацию, ориентироваться в немецкоязычном медиаландшафте, развивают свои аналитические способности. Эти же материалы используются также на занятиях по переводу. При обучении немецкому языку данный аспект начинается в пятом семестре, когда обучаемые владеют иностранным языком на уровне не ниже B1 по шкале Европейских компетенций владения иностранным языком, обладают лингвострановедческими знаниями и основами предметных, специальных знаний в своей профессиональной области.

Отметим, что обучение основным видам перевода – устному и письменному – осуществляется параллельно. Практико-ориентированный курс предусматривает работу со специальными тематическими материалами на иностранном и родном языках различной жанровой принадлежности. Обучение устному переводу осуществляется, в

основном, на практических занятиях, а письменному – во время самостоятельной работы с последующей проверкой и комментариями преподавателя. Письменный перевод в отсутствие жестких временных рамок позволяет научить студентов находить творческие решения, решать типичные переводческие проблемы, использовать различные приемы перевода, осуществлять поиск эквивалентов в базах данных и расширять свои фоновые знания, работать с разными видами словарей, понимать и передавать в переводе национально-культурную специфику, правильно оформлять текст перевода т.п.

В соответствии с программой бакалавриата из десяти часов аудиторных занятий в неделю четыре отводится на аспект перевода. В пятом и шестом семестрах основной упор делается на перевод текстов с иностранного языка на русский текстов, которые несложны по лексико-грамматическому содержанию и синтаксису (письменный, зрительно-устный, абзацно-фразовый, с листа). Студенты работают, как правило, с новостными текстами СМИ на актуальную тематику (*Besuche, Treffen, Gipfel, Konferenzen, Wahlen, Großbritannien und Brexit, Nordkorea, Syrien, Parteien* и пр.). В седьмом и восьмом семестрах к этому добавляется перевод с русского языка на иностранный. Кроме того, тексты на обоих языках усложняются до повышенного уровня сложности, студентам предлагаются для перевода аналитические и обзорные статьи, а также официальные документы (программы, заявления и т.п.). В устном переводе добавляется двусторонний и последовательный перевод (в том числе с использованием аудио- и видеоматериалов), перевод на слух выступлений, заявлений официальных лиц, новостных теле- и радиопередач, переводческое реферирование и аннотирование. Усложняются речевые жанры исходных текстов и упражнения на преодоление переводческих трудностей, развивается поисковая компетенция обучаемых, включающая работу с параллельными текстами, официальными сайтами министерств и ведомств (*auswaertiges-amt.de; mid.ru;*

bundesregierung.de; bundespraesident.de; kremlin.ru; government.ru).

Перевод на слух предваряют упражнения на тренировку памяти (с письменной фиксацией информации или без нее), в которых содержатся цифры, имена собственные, названия должностей, организаций, документов, географические названия или предлагаются краткие тексты с наличием прецизионной лексики. Они могут иметь профессиональную направленность или затрагивать совершенно другую тематику.

1. *In der aktuellen Sonntagsfrage stimmen jeweils 17 Prozent für SPD und Grüne, die Unionsparteien kommen auf 31 Prozent. Die AfD liegt bei zwölf Prozent, für Linke und FDP stimmen jeweils rund neun Prozent.*

2. *Das deutsche Skisprung-Team aus Katharina Althaus, Markus Eisenbichler, Juliane Seyfarth und Karl Geiger hat beim letzten Springen der Nordischen Ski-WM erneut die Goldmedaille gewonnen. Das Quartett setzte sich im Mixed-Team-Wettbewerb mit 1012,2 Punkten vor Österreich (989,9 Punkte) und Norwegen (938,4) durch.*

Успех процесса обучения, в том числе переводу, во многом зависит также от правильного подбора материала для занятий. Это требует больших временных затрат и осуществляется, как правило, группой преподавателей. Материал должен соответствовать этапу обучения по степени трудности, быть интересен для перевода, содержать типичные переводческие проблемы, иметь познавательную ценность [6, с. 349–350]. Безусловно, он должен быть актуальным, профессионально и тематически ориентированным, содержать новую лексику (терминологию) по специальности, расширять фоновые и специальные знания обучаемых.

Значительный дидактический эффект для обучаемых дает наглядная демонстрация работы профессиональных переводчиков на международных мероприятиях в различных видах перевода. Эту работу можно проследить на сайтах Президента РФ (*kremlin.ru*), МИД России (*mid.ru*), на других отечественных и зарубежных официальных сайтах правительств, министерств и органи-

заций. Неизменный интерес вызывает у студентов сравнение их переводов с имеющимися переводами текстов, выполненными профессиональными переводчиками и размещенными на официальных сайтах, с последующим разбором под руководством преподавателя положительных моментов и недостатков, предложением альтернативных переводческих решений. Эти переводы представляют собой богатый и полезный практический материал для демонстрации требований к переводу официальных документов и выступлений, преодоления переводческих трудностей, подбору эквивалентов и т.п.

Следует отметить, что европейские школы перевода с целью формирования переводческой компетенции и постоянной актуализации фоновых знаний обучающихся предпочитают работать с актуальными текстами, отказываясь от создания и использования учебников по практике перевода [11, с. 99]. Однако многолетний опыт, накопленный МГИМО, свидетельствует о необходимости системного подхода в обучении переводу и использованию помимо актуальных текстов, содержащих наиболее употребительную лексику и терминологию, еще и учебных пособий с типичными лексико-грамматическими и другими трудностями по переводу с вариантами их решений и примерами применения приемов перевода, лингвострановедческими комментариями, образцами документов (например, дипломатическими нотами, письмами, заявлениями, обращениями и другими текстотипологическими моделями). Практика проведения занятий по переводу свидетельствует о том, что сложно подобрать тексты, которые содержали бы все нюансы когнитивных аспектов языка, его жанровые, стилистические, синтаксические, лексико-грамматические, пунктуационные и другие особенности, которые могут вызывать трудности и приводить к ошибкам в переводе. Поэтому значительную помощь обучаемым оказывают создаваемые преподавателями на основе своего опыта учебные пособия по практике перевода, где рассматриваются наиболее типичные

переводческие проблемы, предлагаются конкретные варианты их решения и упражнения [3; 8].

Важное место в обучении переводу занимает умение студентов работать с параллельными текстами. Такие тексты представляют собой эффективное средство для устранения дефицита знаний в языковой и предметной областях [2]. К параллельным текстам относятся оригинальные или переводные тексты одного типа, коммуникативной функции, предметной области (тематики) и ситуации. Они содержат более актуальную информацию, в том числе лексику и терминологию, нежели словари, помогают глубже понять исходный текст, принципы построения текстов различных типов, производить переводные тексты высокого качества, звучащие естественно для получателей в переводной культуре, уточнить написание имен собственных и т.п. Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить отбирать наиболее надежные по содержанию источники, где информация подготовлена специалистами соответствующей профессиональной области, а также научить использовать различные электронные ресурсы и базы данных, содержащие подобные тексты.

Существенным аспектом при обучении переводу является оценка качества перевода. Во избежание субъективизма со стороны преподавателя в толковании ошибки и в определении ее «веса» следует пользоваться непротиворечивыми по содержанию критериями оценки устных и письменных переводов. На кафедре немецкого языка подобные критерии разработаны с учетом особенностей различных видов перевода. Так, в письменном переводе мы различаем следующие ошибки: искажение смысла, смысловая неточность, неясность (связанная, главным образом, с буквальным переводом), нарушение речевых и языковых норм (лексические, стилистические, грамматические, орфографические, пунктуационные ошибки), немотивированное опущение информации, отсутствие мотивированных дополнений (комментариев) в переводе, оформление текста

перевода. В устном переводе указанные критерии (кроме орфографических и пунктуационных ошибок) дополняются темпом перевода, отсутствием длинных пауз, мешающих целостному восприятию переводного текста, фонетическими и интонационными ошибками. «Вес» ошибки может варьироваться. При этом во всех видах перевода обучаемый может получить дополнительные баллы за удачное, неординарное решение переводческой проблемы.

Для студентов, заинтересованных в развитии своей переводческой компетенции, предлагается дополнительный спецкурс «Введение в синхронный перевод» [7]. Приобретенные практические навыки и умения перевода студенты МГИМО могут применять во время прохождения практики в учреждениях МИД или в ходе различных внеаудиторных мероприятий, имеющих профессиональную направленность: научные студенческие конференции на иностранных языках, дискуссионные клубы, переводческие конкурсы, участие в волонтерском движении с обеспечением перевода международных делегаций, мероприятий и т.п.

В заключение отметим, что описанный выше опыт имеет общий характер и распространяется также на обучение другим иностранным языкам в Университете МГИМО. Таким образом, можно утверждать, что в рамках коммуникативно-деятельностной парадигмы обучение переводу осуществляется в соответствии со следующими методическими принципами:

- практико- и профессионально-ориентированное обучение с поэтапным формированием компетенций переводчика по соответствующему направлению подготовки;

- интеграция с языковыми, страноведческими (социокультурными), специальными предметными знаниями;

- интенсивность обучения с согласованием методических целей практических занятий, занятий на самоподготовке и внеаудиторных мероприятий;

- практическая проверка сформированности компетенций переводчика на всех этапах обучения.

Литература

1. *Гавриленко Н.Н.* Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: монография. – М.: РУДН, 2008. – 175 с.

2. *Евсеев С.В., Семенов А.Л.* Перевод: параллельные тексты и системы памяти переводчика // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. – 2014. – № 3. – С. 128–139.

3. *Евсеев С.В.* Немецкий язык. Практика перевода. Уровни В2-С1. – М.: МГИМО-Университет. – 2016. – 289 с.

4. *Ивойлова И.* Дипломатический прием. Ректор МГИМО Анатолий Торкунов: каких студентов ждет вуз сегодня. Российская газета. – 2017, 5 июня.

5. *Ионова А.М.* Особенности обучения профессиональному общению студентов-международников // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 10. – С. 53–55.

6. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.

7. *Мокрушина Е.И., Андреев Н.И.* Специфика преподавания синхронного перевода в неязыковом вузе // Филологические науки в МГИМО. – 2017. – № 3 (11). – С. 100–105.

8. *Пивоварова Е.В., Крашенинникова А.Ю.* Немецкий язык: учеб. пособие для формирования переводческих компетенций: уровень В2 / под ред. Е.И. Мокрушиной. – М.: МГИМО-Университет, 2016. – 317, [2] с.

9. Подготовка переводчиков в условиях современного рынка труда: колл. монография / под общ. ред. Л.А. Борисовой, Е.А. Княжевой. – М.: Р. Валент, 2017. – 228 с.

10. Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты: колл. монография / авт. колл.: В.А. Митягина и др.; под общ. ред. В.А. Митягиной. 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 304 с.

11. Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mgimo.ru/official/5/>

sos-МО-bachelor.pdf (дата обращения: 26.02.2019).

12. Чигашева М.А. Реализация профессиональной направленности в обучении немецкому языку (из опыта работы вуза) // Эффективные методы преподавания иностранных языков: теория и практика. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции / под общ. ред. М.В. Воронцовой. – М.: ООО «Информационный технологический центр», 2017. – С. 72–83.

13. Чигашева М.А., Ионова А.М. Профессиональная направленность языковой подготовки по немецкому языку в вузе // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 10. – С. 64–68.

С.В. Евтеев

Сведения об авторе: Евтеев Сергей Валентинович, канд. филол. наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка МГИМО МИД России.

E-mail: sergevt@inbox.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В РАМКАХ АСПЕКТА «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ» В УСЛОВИЯХ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ (НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК, НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)

В статье рассматриваются возможности реализации профессиональной направленности обучения с использованием материала домашнего чтения. Отмечается эффективность использования цифровых ресурсов для оптимизации процесса обучения иностранному языку. Автор делится опытом, описывая пробное обучение на младших курсах неязыковых вузов. Делается вывод об эффективности использования цифровых технологий в домашнем чтении с учетом ранней профессионализации.

IMPLEMENTATION DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE FRAME OF HOME READING IN THE SITUATION OF EARLY PROFESSIONALIZATION

The article deals with possibilities of professional orientation implementation using Home reading books. The author draws attention to efficiency of using digital resources to the purpose of optimization learning process in foreign language. The author shares her own experience of an experimental education in the first

Ключевые слова: иностранный язык, неязыковой вуз, домашнее чтение, ранняя профессионализация, «смешанное обучение».

Key words: foreign language, non-linguistic university, home reading, early professionalization, blended learning.

academic year at a non-linguistic university. Conclusions are drawn about effectiveness of using digital technologies in Home reading taking in account the early professionalization.

В настоящее время подготовка выпускников вузов диктуется новым социальным заказом общества. Залогом личностного и профессионального роста является формирование набора компетенций в соответствии с направлением подготовки.

Целью настоящей статьи является раскрыть потенциал цифровых ресурсов в преподавании домашнего чтения как аспекта, способствующего формированию основных компетенций выпускника языкового вуза.

В рамках иноязычной подготовки в МГИМО МИД России преподавание иностранного языка подразделяется на следующие аспекты: практика речи, перевод (политический, юридический, экономический), домашнее чтение. При этом, если очевидность профессиональной направленности в рамках перевода по специальности не подлежит сомнению, то практика речи и домашнее чтение имеют свою специфику. Учитывая, что подавляющее большинство студентов в составе языковой группы начинают изучать иностранный язык «с нуля», речь о ранней профессионализации, по крайней мере на первом году обучения, может вестись лишь весьма условно. Специальный перевод начинается преподаваться лишь на третьем году обучения. Между тем, необходимость ранней профессионализации остаётся актуальной. Удачным выходом в этой ситуации представляется использовать потенциал аспекта «домашнее чтение». Роль этого аспекта в обучении ИЯ трудно переоценить. В этом вопросе автор статьи присоединяется к мнению Т.П. Кириной, которая видит эффективность домашнего чтения в том, что оно «охватывает все виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) и предполагает тесную взаимосвязь с различными аспектами обучения иностранному языку (лексикой, грамматикой, лингвострановедением)» [4, с. 509–510].

Работу над домашним чтением целесообразно рассматривать в рамках контексткомпетентностного подхода, который по своей сути является ответом на вызов нового социального заказа в профессиональной сфере. Суть его в том, чтобы привести в соответствие требования социума к специалисту в той или иной сфере с готовностью специалиста интегрировать себя в профессиональное сообщество, максимально используя свой личностный потенциал. Современный специалист должен вписаться в глобальный социум, что немыслимо без владения иностранным языком. Выпускник вуза, владеющий иностранным языком и способный использовать его в своей профессиональной деятельности, имеет большое преимущество при трудоустройстве, становится более конкурентоспособным на рынке труда. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе имеет свою специфику, на которую обращает внимание Е.В. Воевода: «Отличие обучения иностранным языкам в процессе профессионального образования в неязыковых вузах от подготовки студентов языковых специальностей в частности состоит в том, что цели обучения менее постоянны и могут изменяться в соответствии с изменениями социально-экономических и политических потребностей» [3, с. 7]. В связи с этим, набор компетенций подлежит постоянному пересмотру с ориентацией на требования современного социума. Как отмечает Д.К. Бартош, «Высокое качество подготовки специалистов нового поколения... может быть обеспечено за счет оптимального взаимодействия учебного, научного и воспитательного процессов, позволяющих адаптироваться к потребителям образовательных услуг с учетом реальной профессиональной деятельности будущего специалиста» [1, с. 52].

Еще одной особенностью современной образовательной ситуации является то, что обучение должно проводиться на основе интеграции разных областей знаний. Такое требование отражает состояние современной научной парадигмы. Исследования в любой научной области

неизбежно опираются на исследования в других сферах. Поэтому изолированное изучение предмета не может обеспечить полноценную профессиональную подготовку. Иностранный язык не является исключением. Таким образом, встает вопрос об изучении иностранного языка в тесной связи с профессиональной направленностью.

Учитывая, что период обучения на бакалавриате составляет всего четыре года, необходимо построить процесс обучения таким образом, чтобы к концу обучения требуемые компетенции были сформированы в полной мере. Из всего вышеизложенного следует необходимость ранней профессионализации в каждом аспекте практики речи. В свете интеграции различных предметных областей, необходимо принимать во внимание особенности обучения иностранному языку с привлечением знаний и навыков, полученных студентами при изучении специальных предметов. Кроме того, для оптимизации процесса обучения, следует опираться как на инновационные, так и на информационные технологии. Как, на наш взгляд, справедливо замечает Н.Ю. Северова, «использование интерактивных средств обучения и интерактивных пособий на базе мультимедиа позволяет осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию студентов, создать подлинную языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке и отсюда – потребности в изучении иностранных языков. В условиях вузовского образования к этому добавляется также формирование иноязычных компетенций в профессиональной сфере» [5, с. 272].

Решение интегрировать цифровые ресурсы в работу над домашним чтением продиктовано условиями, в которых преподается данный аспект. На него отводится от одного до двух академических часов в неделю. При этом нельзя забывать о том, что обучающимся необходимо усвоить и незнакомую лексику, и грамматику, которые неизбежно присутствуют в каждой

главе. Поэтому целесообразно организовать такую работу на основе «смешанного обучения», где внеаудиторная работа студентов будет посвящена отработке соответствующих навыков на основе интерактивных заданий с возможностью самоконтроля. Однако этим использование цифровых технологий не ограничивается. Они также являются источником актуальной информации, способной дополнить материал любого пособия, в том числе по домашнему чтению. Кроме того, они позволяют разнообразить процесс обучения за счет включения в него активных форм работы, что будет продемонстрировано ниже.

Данный аспект вводится в преподавание немецкого языка уже во втором семестре на первом году обучения. Сейчас имеется большое количество учебной литературы на немецком языке, ориентированной на разные уровни владения языком. Так, в рубрике «Легкое чтение» (Leichte Lektüre) издательства Langenscheidt можно найти книги уже для уровня A1 различной тематики, в том числе, например, детективы, что соответствует предметной области такого факультета, как факультет международного права. Для усиления профессиональной направленности можно разработать систему соответствующих заданий. Существенную помощь в этом может оказать использование цифровых инструментов и сервисов.

Автором данной статьи уже в течение ряда лет проводится пробное обучение в рамках домашнего чтения на начальном этапе обучения немецкому языку с учетом профессиональной направленности. Рамки статьи не позволяют подробно описать весь процесс работы, поэтому остановимся лишь на кратком обобщении опыта работы на примере факультета международного права.

Целью пробного обучения было сформировать основы профессиональной компетенции на иностранном языке.

Пробное обучение состояло из следующих этапов:

- подготовительный;
- основной;
- заключительный.

На подготовительном этапе производился отбор литературы, дидактизация материала и мониторинг цифровых ресурсов.

Для проведения пробного обучения на факультете международного права были отобраны книги „Oh, Maria!“ (для начинающих) и „Tödlicher Schnee“ (для продолжающих). Основными критериями отбора были:

- соответствие тематики книги направлению профессиональной подготовки студентов бакалавриата;

- соответствие уровню сформированности компетенций („Oh, Maria!“ адресована студентам уровня A1+ – A2, „Tödlicher Schnee“ – A2+ – B1).

Так как сами эти книги содержат малое количество заданий и упражнений, было признано целесообразным провести дополнительную дидактизацию с целью обеспечения формирования как основных иноязычных компетенций, так и профессиональных компетенций, связанных с владением ИЯ с привлечением возможностей цифровых технологий.

Дидактизация велась в двух направлениях: отбор профессионально ориентированной лексики и разработка системы упражнений по её активизации; анализ материала книги с целью создания коммуникативных ситуаций профессиональной направленности для обсуждения на занятии. В результате проделанной работы были отобраны лексические единицы юридической направленности, такие, как: *die Untersuchung, der Rechtsanwalt, der Fall, recherchieren* и др. Что касается коммуникативных ситуаций, то студентам предлагались ситуации, связанные с правовой стороной сюжета: проведение опроса свидетелей, сбор материала по делу, установление личности подозреваемого и др.

Были также проанализированы и отобраны ресурсы сети Интернет как обучающей, так и профессиональной направленности. При этом нами были взяты за основу принципы рационального использования цифровых ресурсов, сформулированные Д.К. Бартош и М.В. Харламовой: «... принцип субъ-

ективной актуальности информации», «принцип истинного интерактивного взаимодействия», «коммуникативный контроль» [2, с. 42, 43, 45].

Так, для отработки лексики был использован инструмент HotPotatoes, находящийся в свободном доступе на ресурсе <http://hotpot.uvic.ca/> для создания интерактивных заданий, позволяющих студентам самостоятельно добиться автоматизации использования лексической единицы в контексте. Это упражнения следующих типов: подстановка, выбор верного варианта слова в контексте, соотнесение дефиниции и слова, поиск синонимов, антонимов, интерактивные кроссворды и др.

Основной этап пробного обучения представлял собой собственно работу над книгой в течение целого семестра один раз в неделю. В начале работы было проведено входное тестирование с целью выявления исходного уровня компетенций (как языковых, так и профессиональных). По результатам тестирования был скорректирован процесс дальнейшей работы. В частности, материал книги для домашнего чтения был проанализирован на предмет наличия в нем грамматических трудностей, обнаруженных при тестировании. Поэтому были отобраны Интернет-ресурсы, содержащие интерактивные грамматические упражнения. В частности, это такие ресурсы, как:

- <http://www.deutschfoedern.de/>
- <http://www.homepage.bnv-bamberg.de/deutsch-interaktiv/>
- <http://deutsch.lingolia.com/de/grammatik>
- <http://www.grammatiktraining.de/>
- <http://www.mediasprut.ru/grammatik/index>

Критерием для их отбора послужило наличие упражнений для разных уровней владения языком по темам, коррелирующим с темами книги по домашнему чтению.

Работа над каждой главой включала в себя: выполнение интерактивных заданий для автоматизации языковых навыков, выполнение заданий на понимание текста главы, выполнение комму-

никативных заданий, а также заданий творческого характера.

Продemonстрируем это на примере работы над отдельной главой. Работа в формате blendedlearning («смешанного обучения») начиналась с того, что студентам было предложено ознакомиться с текстом главы, параллельно используя цифровые ресурсы. Причем каждый мог работать в индивидуальном режиме. Основной задачей было не только усвоение содержания, но и формирование лингвистических компетенций (лексических и грамматических). С учётом возможностей «смешанного обучения» студентам была дана подробная инструкция, в которой был представлен алгоритм работы:

- чтение текста – выполнение лексических заданий, где упор был сделан на профессиональную лексику,
- выполнение (при необходимости) грамматических заданий, если студент испытывает трудности с имеющимся грамматическим явлением,
- развитие компетенций подготовленной речи (ответы на вопросы, передача содержания текста от имени определенного персонажа).

Кроме того, была предусмотрена возможность (с сильными группами) использования других внешних тематических ресурсов. Так, для иллюстрации работы представителей закона студентам было предложено ознакомиться с видеоресурсами на хостинге открытого доступа YouTube, например: Wie werde ich Detektiv? (https://www.youtube.com/watch?v=wIz0pv_XoL8),

10 Dinge, die Du noch nicht über Detektive

wusstest! (<https://www.youtube.com/watch?v=O0IeSh6mA0>),

Detektiv Wissen – Was bedeutet Recherche? (https://www.youtube.com/watch?v=J_0Clv3ERgY) и др.

Задачей преподавателя было отобрать для каждой главы соответствующее по тематике видео и интегрировать его в контекст занятия в виде дополнения к основному материалу.

Особо следует отметить наличие творческих проблемно-поисковых заданий, таких, как веб-квест, который, на наш взгляд, оптимально вписывается в формат «смешанного обучения», так как предполагает сочетание аудиторной и внеаудиторной работы. Кроме того, как утверждает Н.Ю. Северова, «проблемно-поисковые задания стимулируют к поиску нестандартных способов решения проблемы» [6, с. 31]. Данное качество следует развивать представителям любой профессии, и специальности юридического профиля не являются исключением. В процессе работы над домашним чтением студентами были выполнены веб-квесты на следующие темы с привлечением соответствующих ресурсов:

Тема веб-квеста	Интернет-ресурсы
Polizeianzeige – wie macht man das?	https://www.internetwache-polizei-berlin.de/ https://www.polizei-beratung.de/opferinformationen/opferrechte/anzeige/ https://www.youtube.com/watch?v=zShQXiuJMiQ https://onlinewache.polizei.hessen.de/ow/Onlinewache/
Tätigkeiten eines Rechtsanwaltes	https://www.karista.de/berufe/anwalt/ https://www.jobsuma.de/berufsbilder/jura/rechtsanwalt-aufgaben-ausbildung https://www.anwalt.de/rechtstipps/anwaltpflichten https://www.youtube.com/watch?v=AmrFXCvaOhA
Aufgaben von Juristen	https://www.karista.de/berufe/jurist/ http://ruessmann.jura.uni-saarland.de/bvr2003/Vorlesung/juristen.htm https://www.steuerklassen.com/stellenbeschreibung/jurist/ https://de.indeed.com/Jurist-T%C3%A4tigkeiten-Jobs

Такая работа проводилась в конце работы над книгой, её итогом были презентации, сделанные студентами с использованием знаний по специальности, полученных в ходе изучения предметов на русском языке, материала прочитанной книги и материалов предложенных сайтов.

На заключительном этапе пробного обучения было проведено итоговое тестирование, а также опрос студентов. Цель тестирования состояла в проверке уровня усвоения материала (прежде всего владение специальной лексикой и встреченными в книгах понятиями из области юриспруденции). Целью опроса являлось выяснение отношения студентов к предложенному им формату работы, а также выявление возможных проблем, с которыми столкнулись обучаемые в ходе работы по аспекту «домашнее чтение». По уровню усвоения материала студенты продемонстрировали положительную динамику. Что касается опроса, то 97% высказались за выбранный формат. Среди трудностей были отмечены в основном языковые, связанные с лексикой и грамматикой. Вместе с тем, в качестве положительного момента можно отметить единодушное мнение, что использование интерактивных упражнений несомненно способствовало преодолению возникающих трудностей. Также положительную оценку получило использование веб-квестов в качестве итоговых заданий творческого характера.

По итогам работы можно сделать следующие выводы:

1. Домашнее чтение как отдельный аспект на начальном этапе обучения иностранному языку в неязыковом вузе может использоваться для формирования основ профессиональной компетенции.

2. Использование цифровых ресурсов оптимизирует работу, делает её более продуктивной и эффективной.

3. В силу малого количества аудиторных часов, отводимых на домашнее чтение, работу над ним целесообразно проводить в формате «смешанного обучения».

Литература

1. Бартош Д.К. Оценка качества иноязычного образования как фактор повышения уровня образовательных результатов студентов /Д.К. Бартош // Вестник МПГУ. Серия «Педагогика и психология образования». – 2016. – № 2. – С. 47–53.

2. Бартош Д.К., Харламова М.В. Принципы рационального использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам / Д.К. Бартош, М.В. Харламова // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 41–46.

3. Воевода Е.В. Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста-международника: монография / Е.В. Воевода// М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 141 с.

4. Кирина Т.П. Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в рамках аспекта «домашнее чтение» в МГИМО МИД России/ Т.П. Кирина // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе (Москва, 8 апреля 2016 г.) / отв. ред. М.А. Чигашева, А.М. Ионова. – Москва: МГИМО-Университет, 2016. – С. 509–514.

5. Северова Н.Ю. Цифровое обучение как инструмент обеспечения профессиональной направленности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Н.Ю. Северова// Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сборник статей. – М.: РАНХиГС. Канцлер, 2018. – 416 с.

6. Северова Н.Ю. Организация работы над веб-квестом в процессе обучения иностранному языку /Н.Ю. Северова // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 1. – С. 27–32.

Т.В. Заец

Сведения об авторе: Заец Татьяна Викторовна, старший преподаватель кафедры немецкого языка МГИМО МИД.

E-mail: willz@mail.ru

НОВОСТНЫЕ ПОДКАСТЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ВОСПРИЯТИЮ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

В статье речь идет о возможности применения новостных аудиоподкастов при обучении аудированию школьников на уроках иностранного языка в целом и французского языка в частности; раскрываются преимущества использования данного средства обучения, приводится краткий алгоритм составления заданий на основе подкастов, взятых с различных интернет-сайтов.

NEWS PODCASTS AS A MEANS OF TEACHING SCHOOLCHILDREN THE PERCEPTION OF FOREIGN- LANGUAGE ORAL SPEECH

In this article we are talking about the possibility of using a news audio podcasts in the teaching of listening comprehension of pupils at lessons of a foreign language in general and French in particular; we describe the advantages of using this means of learning, provide a brief algorithm of preparation tasks based on audio and video podcasts taken from various Internet sites.

На сегодняшний день всемирная сеть Интернет играет важную роль при подборе дополнительных материалов для проведения урока иностранного языка. Использование ее ресурсов при подготовке к урокам иностранного языка является необходимым для достижения ключевых целей современного иноязычного образования: формирования дружелюбного и толерантного отношения к представителям других народов и культур посредством знакомства с особен-

ностями их жизни и расширения лингвистического кругозора и лексического запаса [1]. Таким образом, возможно осуществление интеграции культуры в образовательный процесс, а впоследствии и в процесс иноязычного общения с представителями иных культур [4].

Кроме того, для своевременного получения достоверных сведений о мире, особенностях жизни народов других стран и используемом ими языке применение ресурсов Интернета на уроке иностранного языка становится обязательным, ведь именно Всемирная паутина является источником ежедневно появляющихся и обновляющихся аутентичных материалов в формате аудио- и видеофайлов, что выигрышно отличает их от классического учебно-методического комплекта. Так, отсутствие средств обучения, предложенных Интернетом, на уроке иностранного языка делает современный образовательный процесс не только устаревшим, но и попросту невозможным, что лишний раз подтверждает актуальность его применения [3; 5].

В частности, для обучения аудированию как одному из видов речевой деятельности на уроке иностранного языка Интернет предлагает преподавателям широкий спектр всевозможных источников:

- 1) прогноз погоды, новости, репортажи;
- 2) лекции по школьным предметам;
- 3) экскурсионные лекции;
- 4) объявления по радио, телевидению, в общественном транспорте;
- 5) различные инструкции;
- 6) фильмы, театральные постановки, телевизионные и радиопрограммы;
- 7) интервью, собеседования;
- 8) общение со сверстниками и обсуждение актуальных тем [10].

Еще одним популярным ресурсом, на котором могут базироваться задания на контроль сформированности навыков понимания устной речи, являются подкасты – аудио- или видеофайлы, выпускающиеся в сети Интернет в формате радио- или телепередачи, имеющие

Key words: подкаст, новостной аудиоподкаст, обучение аудированию.

Ключевые слова: podcast, news audio podcast, listening comprehension training.

определенную тематику и периодичность появления в свободном доступе или по подписке. Подкасты могут варьироваться по области их применения (учебно-аутентичные и аутентичные), по жанру (развлекательные, образовательные, информационные) и по тематике (политические, экономические, о жизни общества, об искусстве и т.д.). Их отличительная особенность и одновременно преимущество заключается в возможности неограниченного воспроизведения в любое удобное для пользователя время. Кроме того, по сравнению с обычной звукозаписью, подкасты вызывают у учащихся более благоприятное психологическое отношение к процессу аудирования ввиду своей естественности и приближенности к реальным условиям устного общения [9].

Стоит упомянуть, что в современной лингводидактике подкасты являются признанным эффективным средством обучения аудированию, благодаря которому процесс обучения данному виду речевой деятельности становится более мобильным, увлекательным и продуктивным. Кроме того, некоторые подкасты (например, представленные на сайте *Radio France Internationale*: <http://www.rfi.fr> или на сайте медиа-холдинга *Radio France*: www.radiofrance.fr) можно рекомендовать к использованию не только в качестве учебного материала на уроке иностранного языка, но и при разработке олимпиадных заданий конкурса понимания устного текста, а также при подготовке обучающихся к данному конкурсу [2; 6; 7; 8].

В данной статье автор акцентирует свое внимание на одном из типов информационного подкаста, а именно на *новостном аудиоподкасте*. Новостные аудиоподкасты – регулярно публикуемые сервисом подкастинга короткие звуковые файлы в стиле радиопрограммы, информирующие слушателя об актуальных событиях, произошедших недавно или происходящих в данный момент в различных сферах жизни (в политике, общественной жизни, искусстве, экономике и т.д.).

Грамотно подобранный материал в соответствии с возрастом и уровнем вла-

дения языком обучающихся может стать подходящей базой для разработки заданий по аудированию по следующим причинам. Во-первых, аутентичные новостные аудиоподкасты, характеризующиеся регулярностью публикации, обладают актуальной содержащейся в них информацией. Во-вторых, благодаря аутентичности материала и особенности новостного формата, описываемая в аудиоподкасте ситуация, персонажи и обстоятельства характеризуются естественностью. В зависимости от выбранного материала, текст новостного аудиоподкаста может быть направлен на развитие воспитательной ценности учащихся. Все перечисленные характеристики данного источника аудирования способствуют достижению первой обозначенной нами ранее цели современного образовательного стандарта, а именно формированию дружелюбного и толерантного отношения к представителям других народов и культур посредством знакомства с особенностями их жизни.

Расширению лингвистического и языкового запаса может способствовать непосредственно аутентичность текстов новостных аудиоподкастов. Большое разнообразие применяемых лексических и грамматических конструкций в речи дикторов новостных аудиоподкастов, а также их соответствие представленной ситуации освещаемого в сюжете события способствует обогащению словарного запаса учащихся и развитию их лингвистических навыков.

Таким образом, новостной аудиоподкаст как материал для аудирования обладает рядом преимуществ по сравнению с другими средствами обучения школьников восприятию устной иноязычной речи:

1. Доступность: материалы представлены в свободном доступе на различных сервисах во всемирной сети Интернет; пользователь имеет возможность воспроизвести новостные аудиоподкасты в любое удобное время.

2. Мобильность: большинство новостных аудиоподкастов подразумевают скачивание на любое техническое средство, что также облегчает возможность их воспроизведения.

3. Эффективность: использование новостных аудиоподкастов помогает в достижении целей современного иноязычного образования, поставленных ФГОС. Кроме того, составители олимпиад школьников по иностранному языку подтверждают результативность применения аудиоподкастов при подготовке к выполнению упражнений на понимание устной речи и рекомендуют некоторые из них для успешного решения олимпиадных заданий по аудированию.

4. Психологический комфорт процесса восприятия: доказано, что аудиоподкасты в целом гораздо лучше воспринимаются учащимися, нежели какие-либо другие учебные аудиотексты.

5. Разнообразии материала: Интернет предлагает вниманию преподавателей и учащихся богатый выбор различных вариаций новостных аудиоподкастов, например, *BBC Global News Podcast* на английском языке, *Radio France Internationale*, *Radio France* на французском и *DW Langsam Gesprochene Nachrichten* на немецком.

6. Актуальность: материалы новостных аудиоподкастов обновляются регулярно,

а значит, информация, содержащаяся в них, и язык ведущих программы могут считаться соответствующими конкретному периоду времени жизни общества в стране изучаемого языка.

Важным аспектом при работе с новостными аудиоподкастами является умение поиска необходимого материала и его дальнейшего применения для достижения поставленной учителем цели. На примере франкоязычного сайта для иностранцев *Radio France Internationale* мы предлагаем алгоритм работы с новостными аудиоподкастами как средством обучения школьников восприятию устной иноязычной речи.

Для того чтобы начать разработку упражнений по обучению аудированию и контролю навыков понимания устной речи на французском языке, необходимо выбрать подходящий франкофонный сервис во Всемирной сети. Ранее нами был перечислен ряд подобных сайтов, франкоязычным из них является *Radio France Internationale*. Далее среди предложенных рубрик сайта необходимо выбрать ту, которая может потенциально подойти для проводимого аудирования. Так, при

Таблица 1

АЛГОРИТМ РАБОТЫ С НОВОСТНЫМИ АУДИОПОДКАСТАМИ		
1.	Поиск сервиса новостного аудиоподкастинга во всемирной сети Интернет.	Radio France Internationale
2.	Выбор необходимого материала.	По их предназначению: образовательные/необразовательные; по уровню владения языком; по возрасту обучающихся; по изучаемой теме.
3.	Разработка заданий аудирования на базе новостного аудиоподкаста.	Составление упражнений разного типа: – заполнить пропуски; – определить главную информацию в тексте; – ответить на тестовые вопросы по услышанному тексту и т.д.
4.	Проведение аудирования на уроке иностранного языка.	Проведение трех этапов аудирования: – предтекстовый; – текстовый; – послетекстовый.
5.	Подведение итогов аудирования учителем.	Определение успешности проведенного вида речевой деятельности на уроке.

подборе материалов важно учитывать следующие критерии, по которым можно распределить аудиоподкасты на RFI:

- по их предназначению: образовательные (например, раздел «*Savoirs*») и необразовательные (например, «*Journaux*»);

- по уровню владения языком: раздел «*Journal en français facile*» подойдет для учащихся, в меньшей степени владеющих иностранным языком, поскольку текст подкаста адаптирован для изучающих французский;

- по возрасту учащихся: при выборе новостного аудиоподкаста важно учитывать возрастные интересы учащихся. Также отметим, что рекомендуется избегать тексты, тематика которых является неприемлемой для учебного процесса («Война», «Смерть», «Религия», «Расовая нетерпимость» и т.д.) [2];

- по изучаемой теме: RFI предлагает аудиоподкасты по таким разделам, как «Новости», «Мир», «Франция», «Экономика», «Культура», «Спорт» и т.д.

Следующим этапом является непосредственно разработка заданий по новостному подкасту для проведения аудирования на уроке. Упражнения, направленные на проверку восприятия учащимися устной иноязычной речи, могут быть различных типов, например:

- заполнить пропуски;
- определить главную информацию в тексте;

- ответить на тестовые вопросы по услышанному тексту;

- определить «правда/ложь/неизвестно»;

- дать свое определение термину, услышанному в тексте;

- установить услышанную информацию в хронологическом порядке;

- сопоставить данные (например, имя – информация о человеке) и т.д. [7; 8; 11].

После этапа составления упражнений для обучения школьников восприятию устной иноязычной речи следует непосредственно проведение аудирования, состоящего из предтекстового, текстового и послетекстового этапов. В заключение учитель определяет, насколько успешным были результаты учащихся выполненных

заданий данного вида речевой деятельности на уроке.

Ниже в качестве примера мы приводим комплекс упражнений для обучения школьников восприятию устной французской речи, основанный на тексте новостного аудиоподкаста «*Journal en français facile*» от 26 октября 2018.

«*Journal en français facile*»

(RFI от 26 октября 2018; 06:15 – 07:52)

Consigne: lisez les questions. Écoutez le texte la première fois. Répondez aux questions (1-5). Vous avez 2 minutes.

1) *Qu'est-ce qui a motivé le renforcement des mesures de sécurité dans les écoles ?*

- a. un vol
- b. une attaque terroriste
- c. un meurtre
- d. un braquage

2) *L'idée du renforcement des mesures de sécurité était proposée par ...*

- a. le ministre de l'Éducation
- b. le ministre de la Justice
- c. le ministre de l'Intérieur
- d. le président

3) *Qu'est-il arrivé aux adolescents au Havre ?*

- a. ils ont été attaqués
- b. ils ont été volés à l'aide des pistolets factices
- c. ils ont menacé les enseignants
- d. ils ont commis le vol

4) *Que le conseil stratégique proposait-il pour améliorer la situation dans les établissements d'enseignement ?*

- a. renforcer le contrôle des établissements d'enseignement
- b. déployer des policiers dans les établissements scolaires
- c. s'entretenir avec les élèves
- d. demander l'aide de la police

5) *De quoi les enseignants écrivent-ils du hashtag «pas de vague» ?*

- a. des vols à l'école
- b. des problèmes avec l'administration
- c. des problèmes passés sous silence avec les élèves
- d. de l'insuccès professionnel

Consigne : écoutez le texte la deuxième fois. Complétez les phrases (6-10). Vous avez 4 minutes.

6) Christophe Castaner va d'ailleurs présenter des _____

7) Les ministres de l'Intérieur, de l'Éducation et de la Justice que des mesures fortes ont été évoquées pour _____

8) Il y aurait des policiers dans les collèges des quartiers qualifiés de « difficiles » lors de _____

9) Jean-Michel Blanquer souhaite que les faits d'agression soient _____

10) Le président de la République avait demandé que tout soit fait pour que _____

Consigne: qu'est-ce que le conseil stratégique ? Expliquez. Vous avez 2 minutes.
11) _____

Итак, новостные аудиоподкасты являются эффективным, обладающим рядом преимуществ и выгодно отличающимся от других средством обучения школьников восприятию устной иноязычной речи.

Литература

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г., № 1897 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2010.

2. Бубнова Г.И. Методические рекомендации по разработке заданий и требований к проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников в 2017/2018 учебном году по французскому языку [Электронный ресурс]. – 2017. – URL: <http://vserosolym.rudn.ru/mm/mpp/files/fr-sm-2018.pdf>, свободный. – Дата обращения 27.02.2019.

3. Дудушкина С.В. К постановке проблемы обучения аудированию на основе принципа автономии студентов [Текст] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: «Педагогика». – М., 2012. – С. 84–87.

4. Кулешова А.В., Михайлова С.В. Передовые лингвообразовательные практики франкоязычных стран в контексте межкультурного подхода обучения иностранному языку // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социокультурных практик: материалы Первой междунар. конф. (14–16 апр. 2016 г.) / [под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой]. – М., 2016. – С. 313–319.

5. Кулешова А.В. Особенности восприятия информации современными школьниками [Текст] / А.В. Кулешова, А.В. Овчаренко // Социальные отношения. – М.: Федоров Олег Геннадьевич, 2018. – № 2 (25). – С. 22–31.

6. Николаева В.В. Роль подкастов французского радио при обучении аудированию на уроках [Текст] / В.В. Николаева // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 10–16.

7. Николаева В.В. Le métro parisien [Текст] / В. В. Николаева, М.В. Ильичев // Иностр. языки в школе. – 2013. – № 3. – С. 107–111.

8. Ратникова Е.И., Абакарова Н.Г. Методические рекомендации по составлению контрольно-измерительных материалов по французскому языку: проверка понимания устной речи (уровень В2) [Текст] // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 19–29.

9. Суханова А.С. Подкасты в обучении аудированию [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2016. – С. 73–75.

10. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку [Текст] // Язык и культура. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2014. – № 2. – С. 189–201.

11. Nikolaeva V. Travailler avec des séquences vidéo: une démarche pédagogique / V. Nikolaeva // La Langue française. – 2010. – № 22. – С. 22.

Е.С. Руденко

Сведения об авторе: Руденко Екатерина Сергеевна, студентка 4 курса, направление «Педагогическое образование», ИИЯ ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

E-mail: rudenko97@mail.ru