ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ в ШКОЛЕ

3'2019

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. Кащук,
О.М. Корчажкина, Н.Ф. Коряковцева,
К.С. Махмурян, 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 11.03.19
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 **Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н.** Иностранный язык в дошкольном образовании: ценностные приоритеты

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

10 **Ефремова Н.Н., Спиридонова Л.Е.** Развитие умений письменной речи на французском языке: проблемы и решения

16 **Коренев А.А., Михайлова А.М.** Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие

Из опыта работы вуза

29 **Петрова М.В.** Работа с короткометражными фильмами в рамках изучения немецкого языка

Педагогический вуз – школе

33 **Чечиль А.П.** Об алгоритме работы по поиску ответов в заданиях на множественный выбор

Слово молодым ученым

40 **Таймур М.П.** Современный английский юмор в смешанных метафорах и малафорах

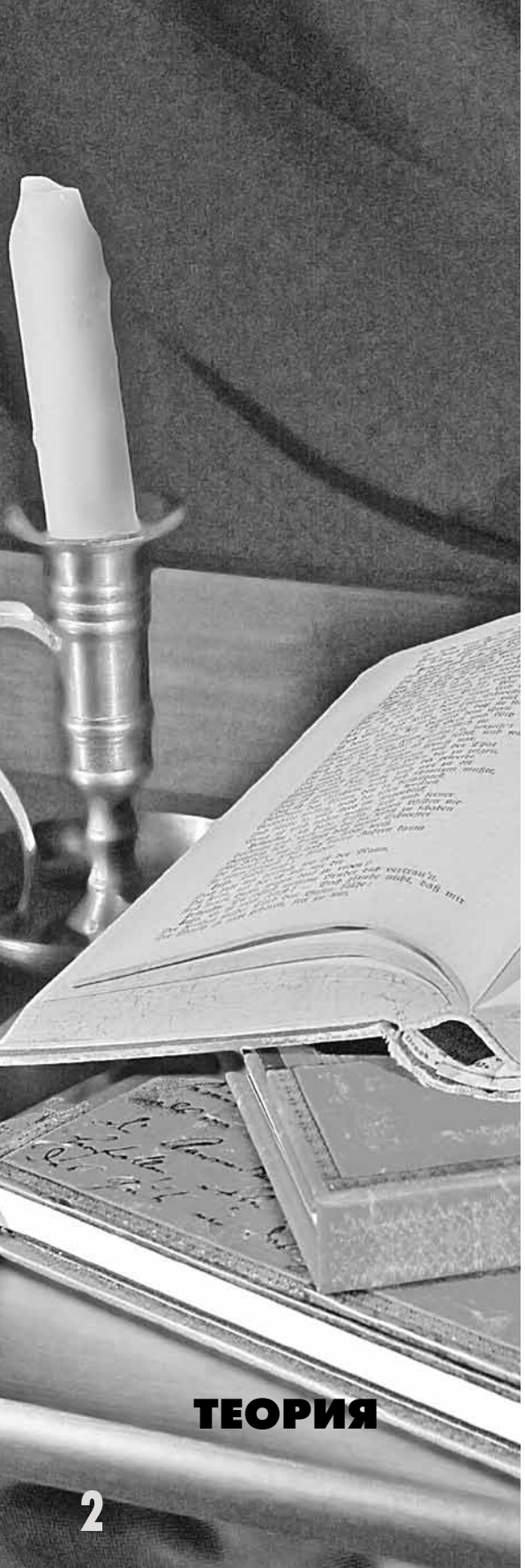
СТРАНОВЕДЕНИЕ

44 **Варакса А.Н., Васильева Е.Г.** Из истории французских монет и медалей

48 **Шевякова К.В.** Deutschland mit Genuss. Lübeck

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

54 **Егорова М.А.** Распространение китайского языка за пределами Китая



ТЕОРИЯ

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ

Статья посвящена роли иностранного языка в реализации целей дошкольного образования. Дается критический анализ современного состояния преподавания языков в детском саду, обосновывается значимость дошкольного иноязычного образования как феномена, способствующего личностному развитию детей и формированию их способностей. Рассматривается содержание нравственного, когнитивного, речевого и коммуникативного развития детей и значимость развивающей технологии овладения иностранным языком, учитывающей родной язык, онтогенез речевого развития и психофизиологические возможности дошкольников.

AXIOLOGICAL PRIORITIES OF PRESCHOOL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article is devoted to the role of foreign language in the realization of the preschool education aims. The authors give a critical analysis of the current state of language teaching in kindergarten as well as affirm the importance of preschool foreign language education as a phenomenon, aimed at personal development of young learners and formation of their

Ключевые слова: *Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, дошкольники, раннее иноязычное образование, овладение иным языком, психолингвистические закономерности, нравственное, когнитивное, речевое и коммуникативное развитие, игровая деятельность.*

Key words: *Federal state educational standard of preschool education, preschool children, early foreign language education, foreign language acquisition, the psycholinguistic laws, moral, cognitive, speech and communication development, game activity.*

abilities. The article considers the contents of the moral, cognitive, speech and communication development of the preschool child by means of developing technology of foreign language acquisition, which takes into account the mother tongue, ontogenesis of speech development and psychophysiological possibilities of preschool children.

Дошкольное образование является социокультурной образовательной основой развития важных качеств, способностей и ценностных ориентаций личности ребенка. Данное положение зафиксировано в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (2013), согласно которому ценностный смысл этого образования заключается в коммуникативно-личностном, познавательно-речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии детей. Подобная общая стратегическая направленность образования дошкольников касается и иностранного языка (ИЯ), который включается (по желанию родителей) в образовательные программы отечественных дошкольных организаций.

Как известно, отечественной методической наукой накоплен богатый теоретический и эмпирический опыт по приобщению дошкольников к неродным языкам. Достаточно назвать основные результаты проводимого в 70-х годах XX века НИИ содержания и методов обучения АПН СССР опытного обучения ИЯ детей дошкольного возраста, а именно: были определены оптимальный возраст для начала изучения ИЯ (5-6 лет), оптимальная наполняемость учебной группы (не более 15 человек); продолжительность занятий в режиме работы «приходящий учитель» (не более 20 минут), а также показаны возможности занятий по ИЯ в развитии интереса и положительного отношения к нему вне естественной языковой среды. В то же время нельзя не признать, что отсутствие продуманной системы преемственности между детским садом и школой, нехватка педагогических кадров, способных преподавать ИЯ детям дошкольного возраста, чрезмерное увлечение имитационными приемами обучения, перенос методики обучения ИЯ из средней школы на дошкольников — это тот только небольшой перечень причин, в силу которых обучение ИЯ в детском саду в тот период не получило широкого распространения.

Однако, как известно, наиболее интересные и достоверные результаты о специфике овладения ИЯ в дошкольном возрасте были получены в конце 80-х годов в рамках широкомасштабного российского эксперимента, проводимого с 1987 года по решению коллегии Министерства просвещения Российской Федерации и под руководством НИИ школ этого министерства [9, с. 10]. Во-первых, впервые была предпринята попытка массового обучения ИЯ: 4-х летних детей – в детском саду и 6-летних учащихся начальных классов (как известно, аналогов в мировой практике подобного обучения ИЯ в тот период не было, нет и в настоящее время). Во-вторых, впервые вопросы овладения ИЯ в искусственных условиях разрабатывались в рамках единой системы «детский сад — начальная школа», единого подхода к определению целей и содержания раннего и последующего обучения [4]. В-третьих, удалось экспериментально апробировать разные модели включения ИЯ в систему дошкольного воспитания (например, в детском саду занятия проводил как воспитатель со знанием языка, так и приходящий учитель ИЯ) [5]. В-четвертых, были обоснованы новые и перспективные технологические решения, которые не потеряли и сегодня своей актуальности (например, в детском саду – овладение ИЯ на интегративной основе с другими занятиями (ИЯ + музыка, ИЯ + изобразительная наглядность).

Однако наиболее значимыми результатами последнего эксперимента можно признать следующие:

1. Обучение ИЯ в детском саду — это не обучение в традиционно принятом понимании. Его надо было бы называть ранним развитием дошкольника средствами ИЯ или ранним языковым образованием, основная миссия которого – создание благоприятных условий для общего развития ребенка

(его памяти, внимания, мышления, уровня произвольности его общения со взрослыми и друг с другом, общих речевых способностей ребенка и др.) и для последующего билингвального и поликультурного образования ребенка.

2. Достичь позитивных результатов в работе с дошкольниками (равно как и с младшими школьниками) можно только при условии, если избираемые пути преподавания и овладения ИЯ ориентированы на специфику конкретного возраста, т.е. если в полной мере будет реализован возрастной подход [11] к воспитанию и развитию детей средствами неродного языка.

Как видим, данные положения созвучны основным ценностно-смысловым приоритетам современного образовательного стандарта дошкольного образования. Вместе с тем, как показывают наши наблюдения за современной дошкольной образовательной практикой, вопросы, связанные с полноценной реализацией ценностно-смысловых ориентиров дошкольного языкового образования, при наличии сохраняющегося высокого интереса к проблеме включения ИЯ в содержание работы с дошкольниками, далеки от своего окончательного решения.

Например, нередко встречаются ситуации, когда форсируются темпы детского развития в ущерб становлению важных для дошкольного возраста функций [2, с. 11]. Это выражается в том, что дети преждевременно изучают буквы, пишут слова на ИЯ при отсутствии сформированных у ребенка слуховых образов иноязычных слов и технических навыков чтения и письма на родном языке, отсутствует осмысленное восприятие нового языка, а также в том, что эксплуатируется механическая память дошкольника, и занятия ИЯ, которые, к сожалению, представляют собой уроки *обучения* ИЯ (как отмечалось выше, в детском саду *обучения* быть не может, обучение – это значимый аспект начальной школы) вытесняют ведущую – игровую – деятельность.

Таким образом, результаты наблюдения за практикой включения ИЯ в работу детских садов позволяют сделать следующие выводы:

1) вместо предпосылок учебной деятельности у дошкольников пытаются сформировать ее элементы, к освоению которых они еще не готовы. Знакомые всем учителям трудности обучения ИЯ в 1-2 классах, обусловленные переходом детей из детского сада в начальную школу, связаны с тем, что дети оказываются не готовыми к предлагаемой им деятельности на уроке ИЯ;

2) используемые технологии (как правило, зарубежные) не учитывают универсальные психолингвистические закономерности овладения дошкольником языком и строятся преимущественно на основе имитации, повторения слов, речевых образцов за педагогом;

3) задачи *обучения* ИЯ выступают как доминантные, задачи *воспитания* средствами ИЯ – как декларативные, а задачи речевого и личностного *развития* детей, развития их когнитивных функций даже не ставятся.

Устранить названные недостатки позволит целенаправленная ориентация на ценностно-смысловую составляющую ФГОС ДОО при определении роли и места ИЯ в образовательной программе детского сада и проектировании целей, содержания и образовательных результатов приобщения дошкольников к ИЯ.

При этом важно понимать, и это особо отмечается в Стандарте, что специфика дошкольного возраста (разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность) и особенности современного дошкольного образования в стране (не все дети ходят в детский сад в силу необязательности данного уровня образования и отсутствие возможности вменения ребёнку ответственности за образовательный результат) «делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обусловливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров» [14].

В контексте ценностно-смысловых приоритетов ФГОС дошкольное образование призвано сформировать у

ребенка психологическую готовность к школьной жизни, обеспечивающую ему успешность учебной деятельности как начинающего ученика [1]. Данная готовность включает в себя: 1) эмоционально-личностную готовность, которая проявляется в произвольности поведения, познавательной мотивации и самооценке; 2) интеллектуальную готовность, связанную с развитием когнитивных процессов ребенка; 3) социальную готовность, которая находит свое отражение в развитии мотивов иноязычного общения, интереса к общению и взаимодействию со сверстниками на новом языке. Они, в свою очередь, формируются в процессе познавательно-речевого и коммуникативного развития дошкольника.

Это дает основание считать в качестве основной ценности дошкольного языкового образования личность ребенка, а основного смысла – коммуникативное, познавательно-речевое и нравственное его развитие при овладении им иным языком и знакомстве с иной культурой. Таким образом, дошкольное иноязычное образование представляет собой *социально и индивидуально обусловленный способ, процесс и результат коммуникативного, познавательно-речевого и нравственного развития ребенка средствами иностранного языка и стратегически нацелено на личностное развитие ребенка и формирование его культуры средствами ИЯ* [7]. Это, в свою очередь, дает основание признать в качестве *целевых приоритетов* дошкольного иноязычного образования *когнитивное, речевое, коммуникативное и нравственное* развитие личности дошкольника.

Когнитивное развитие связано, прежде всего, с развитием у детей таких психических процессов, как слуховое внимание, оперативная память, фонематический слух и вероятностное прогнозирование. Эти процессы не просто сопровождают иноязычную речь, обусловливают ее успешность, но и являются ее непосредственными составляющими [12] и основными механизмами речевой деятельности. Именно эти когнитивные процессы и должны выступать в качестве объектов развития средствами ИЯ на занятиях в детском саду. Их сформированность в последующем служит основой для успешного освоения младшим школьником иноязычным чтением, письмом и орфографической зоркостью [2].

Когнитивное развитие дошкольников связано также с их приобщением к культуре другого народа, фоновым знаниям их сверстников за рубежом, детскому фольклору и играм. Умения культуроведческой наблюдательности – умения наблюдать проявления иной и родной культуры («как у нас» и «как у них», поиск общего и различного, с акцентом на общем) также важно выделить в качестве объектов формирования в детском саду [13]. Известно, что, когда ребенок начинает изучать ИЯ в детском саду, его сознание, как правило, полностью монолингвально и монокультурно. Но разучивая стихи и песни на ИЯ, слушая сказки другого народа, знакомясь с загадками, играми и видами деятельности, типичными для их зарубежных сверстников, ребенок получает первичное представление о существовании другого языка как способа познания, о поликультурной картине мира и ближайшего его окружения. Это позволит ему в дальнейшем лучше адаптироваться к мультилингвальному и поликультурному современному миру и стать более наблюдательным к проявлению иного, и, следовательно, лучше понять свои историко-культурные истоки.

Речевое развитие дошкольника при овладении им ИЯ происходит, если у него формируются:

– языковая способность или способность использовать знаки языка как орудия речевой деятельности при условии знания правил ее построения (А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая);

– речевая способность, т.е. способность к порождению элементарной самостоятельной иноязычной речи, когда ребенок формирует и формулирует свои мысли на новом для него языке (И.А. Зимняя), а не заучивает фразы (к сожалению, даже не всегда понимая их значение) посредством их многократного повторения за педагогом или диктором.

Языковая и речевая способности формируются при следующих условиях.

Во-первых, это включение процесса овладения дошкольником ИЯ в контекст игровой деятельности [3], когда детям предлагаются интересные речемыслительные задачи, в которых есть игровой мотив и цель речевого действия, позволяющие ему размышлять и самостоятельно формировать и формулировать свои мысли на изучаемом языке, создавать собственное высказывание, а не повторять механически фразы за учителем. Другими словами, для того, чтобы обеспечить формирование языковой и речевой способностей, необходимо использовать развивающую технологию [8], направленную на овладение детьми самостоятельной речью. Она создается у дошкольника посредством игровых коммуникативных задач, которые носят речемыслительный характер, мотивы всех речевых и неречевых действий, способствующих осознанному овладению ребенком языковыми средствами иноязычного общения и, следовательно, пониманию того, что речь на ИЯ представляет собой не нагромождение фраз, а строится по определенным правилам [6]. Как известно, осознанность характеризуется не только знанием и пониманием языкового материала, но и тем смыслом, который этот материал имеет для детей.

Во-вторых, это широкое использование богатых возможностей различных видов детской деятельности (игровой, изобразительной, музыкальной, танцевальной и др.), в которую органично вплетается язык и которую он естественным образом сопровождает. Обращение к этим видам деятельности не является самоцелью или элементом психологической разрядки детей. Это важное и, как показали исследования, эффективное средство речевого развития каждого из них, например, усвоение конкретных лексических средств или речевых образцов на ИЯ в процессе рисования (языковая способность) или комментирование (на элементарном уровне) своих практических действий в процессе изготовления поделки (речевая способность). Это также средство, способствующее осознанию маленьким ребенком смысла и значения того, чем он занимается на занятиях по ИЯ.

Коммуникативное развитие ребенка связано с формированием у него способности к иноязычному общению, которую составляют совокупность элементарных умений: начать разговор, поддержать, вежливо попросить игрушку, поблагодарить, завершить разговор и т.д. Речь идет в том числе о формировании элементарных умений культуры общения на ИЯ и родном языке. Однако при этом следует помнить, что ИЯ и языковые средства для дошкольника не являются самоцелью.

Важно, что ИЯ «приносит» для ребенка с собой: интересную и новую информацию, деятельность с помощью языка и на языке. Иными словами, особую роль играют содержательные (О чем? Чему?) и технологические (Как? С помощью каких средств и методов?) аспекты приобщения дошкольников к неродному языку и иной культуре. Предлагаемые ситуации общения, занимательные игровые элементы и игры, сказочные сюжеты призваны не только создать на занятии столь важную для коммуникативного развития ребенка атмосферу радости, раскованности и непосредственности, но и сделать коммуникативно значимыми практически любые языковые единицы и снять тем самым противоречие между коммуникативными потребностями дошкольника и его недостаточным опытом их реализации на изучаемом языке.

Нравственное развитие детей при овладении ИЯ обусловлено формированием у них личностных качеств, необходимых для общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, формированием нравственных ценностей, знакомством с ценностями иной культуры, прежде всего, детской, и лучшим осознанием особенностей своей родной культуры. При этом на занятии по ИЯ важны не столько слушание и говорение детей на изучаемом языке, сколько их живое и активное общение друг с другом и с воспитателем/учителем, которое отличается взаимной гуманистической установкой, стремлением к

соучастию и сопереживанию. Процесс приобщения дошкольника к ИЯ должен вовлекать его в речевую, игровую и практическую деятельность, которая формирует не только его психические силы, но и такие личностные параметры, как: интересы, увлечения, ценностные ориентации, эмоции и др.

Поскольку у дошкольников отсутствует опыт социального общения, их следует учить самому общению (Как поступить в конкретной ситуации? Как это делается на родном языке?) и моделировать ситуации, в которых они вынуждены «помогать» сказочным героям, друг другу.

Выделенные целевые ориентиры дошкольного образования в области ИЯ, выступающие, с учетом ценностно-смысловых приоритетов государственного стандарта и в качестве образовательных результатов, требуют отбора содержания, призванного служить материальной и идеальной основой достижения поставленных целей. Структуру этого содержания составляют мотивационно-когнитивный, социально-коммуникативный и ценностный аспекты [7]. Если первый аспект, мотивационно-когнитивный, создает основу для реализации целей когнитивного и речевого развития детей, то второй – социально-коммуникативный – для реализации цели коммуникативного развития. Поэтому первый аспект содержания дошкольного языкового образования связан с игровой, предметной (деятельностной), социокультурной мотивацией дошкольников, совокупностью когнитивных способностей, включая языковую и речевую способности, необходимых для формирования у них умений устной речевой деятельности и познания иной и родной культур, ИЯ и родного языка. Содержание социально-коммуникативного аспекта дошкольного языкового образования составляют основные компоненты игровой и предметной деятельности, совокупность умений иноязычного общения, основные способы межличностного общения и взаимодействия с окружающими людьми. Что касается третьего – ценностного аспекта содержания, то он обеспечивает реализацию цели нравственного развития детей и его составляют определенная совокупность личностных качеств, нравственных ценностей, ценностей иной и родной культур.

Таким образом, реализация рассмотренных выше целевых ориентиров дошкольного иноязычного образования, сформулированных в контексте ценностно-смысловых приоритетов ФГОС дошкольного образования, призвана способствовать достижению детьми образовательных результатов, которые отличаются следующими социальными и психологическими характеристиками, а именно: на этапе завершения уровня дошкольного образования ребенок:

- стремится к самостоятельности в игре-общении на ИЯ;
- активно взаимодействует со сверстниками, радуясь успехам других и сопереживая неудачи;
- обладает развитым воображением, способен к фантазии и речетворчеству на ИЯ;
- умеет понимать элементарную иноязычную речь, на элементарном уровне с помощью простейших высказываний выражать свои мысли и желания;
- способен к волевым усилиям в игровой и предметной деятельности, может следовать игровым правилам, умеет доводить игру до конца;
- учится наблюдать за языковыми явлениями в родном и иностранном языках и явлениями своей и иной культуры («как у нас и как у них»);
- способен к самостоятельному выбору того или иного слова/образца речи как основы принятия собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности.

Следует учитывать, что представленные выше целевые ориентиры дошкольного иноязычного образования являются инвариантными: они определены в соответствии с требованиями Стандарта, но при этом не учитывают особенности развития конкретных детей и видов дошкольных образовательных организаций, реализующих те или иные программы. Поэтому они могут служить стратегическим ориентиром при

конструировании содержания определенной образовательной программы, учитывающей реальные потребности и возможности детей, воспитателя/педагога, образовательной среды.

Кроме того, образовательные результаты, достигаемые в процессе реализации данных целевых установок, не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (педагогического мониторинга) и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они призваны регулировать процесс овладения дошкольниками ИЯ и не предполагают проведение как промежуточной, так и итоговой аттестации дошкольников.

Как известно, в современной дошкольной практике сосуществуют разные варианты начала овладения детьми ИЯ. Однако важно подчеркнуть, что согласно психологическим исследованиям и нашему многолетнему опыту работы с детьми, оптимальным возрастом для (массового) начала овладения дошкольниками ИЯ в *институциональных условиях и в отсутствии естественной языковой среды является возраст пяти лет* (Н.Д. Гальскова, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко).

В заключении отметим, что целевые ориентиры дошкольного иноязычного образования выступают основанием для решения проблемы преемственности дошкольного и начального образования в области ИЯ, поскольку они при соблюдении определенных психолого-педагогических условий к организации образовательного процесса предполагают формирование у детей необходимых предпосылок учебной деятельности. К ним, прежде всего, относятся наличие у детей игровых и познавательных мотивов, умения видеть цель и действовать в соответствии с этой целью, умения оценить результат своей деятельности на ИЯ и др.

Суммируя изложенное в данной статье, можно утверждать, что при правильном целеполагании и использовании развивающей технологии, роль ИЯ в дошкольном образовании очевидна, и эта роль определяется его вкладом в личностное развитие ребенка как основной и безусловной ценности семьи, общества и самого образования.

Литература

1. *Асмолов А. Г., Бурменская Г.В., Володарская И.В.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. *Безруких М.М., Цехмистренко Т.А., Васильева В.А. и др.* Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка / под ред. Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. – 432 с.

3. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–74.

4. *Гальскова Н.Д.* Проблемы раннего обучения иностранным языкам на современном этапе // Московская региональная программа языкового образования. – М.: МИПКРО, 1996. – С. 14–23.

5. *Гальскова Н.Д., Глухарева Е.А.* Немецкий язык в детском саду. Пособие для воспитателя. Кн. 1. Средняя группа. – М.: Просвещение, 1993. – 128 с.

6. *Негневицкая Е.И.* Иностранный язык для маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностр. языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 20–26.

7. *Никитенко З.Н., Никитенко Е.А.* Цели и результаты овладения иностранным языком в детском саду в контексте требований стандарта дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 5.

8. *Никитенко З.Н.* Первые шаги в английском языке. Книга для педагога к УМК «Первые шаги в английском языке». – М.: Бином, 2019. – 224 с.

9. Программа проведения экспериментального непрерывного обучения иностранным языкам в дошкольных учреждениях и начальной школе

1987–1990. Ротапринт НИИ школ МП РСФСР. – М., 1988. – 22 с.

10. Раннее обучение иностранным языкам: проблемы и перспективы (материалы второго года экспериментального обучения иностранным языкам в детском саду и начальной школе) / Под ред. Н.Д. Гальсковой и Л.Ф. Климановой. – М.: НИИ школ МНО РСФСР, 1989. – 75 с.

11. *Рубцов В.В.* Возрастной подход к обучению и воспитанию как условие создания и использования здоровьесберегающих технологий // Современная школа и здоровье детей. Материалы круглого стола. 19 апреля 2002. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 26-33.

12. *Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.

13. *Сафонова В.В.* Детское культуроведение как неотъемлемая часть современного начального языкового образования в России // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 12. – С. 2–16.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 2.

Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко

Сведения об авторах: *Гальскова Наталья Дмитриевна,* доктор пед. наук, профессор кафедры лингводидактики, Московский государственный областной университет, Москва.

E-mail: galskova@mail.ru

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

В статье обобщен практический опыт подготовки студентов к разделу «Письмо» международного экзамена по французскому языку DELF B2, который был реализован на факультете гуманитарных наук Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. На основе обзора научной методической литературы, привлечения данных анализа письменных работ выявлены сложности, связанные с непониманием коммуникативной задачи, недостаточным уровнем развития языковой компетенции обучающихся, отсутствием грамотной, логичной аргументации в письменных высказываниях. Автор анализирует типичные ошибки студентов, приводит рекомендации по совершенствованию развития умений письменной речи.

THE DEVELOPMENT OF WRITTEN SPEECH IN FRENCH: PROBLEMS AND SOLUTIONS

The article summarizes the practical experience of students' preparation for the part "Writing" in the French language exam DELF B2, which was realized at the department of humanitarian sciences in K.Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. On the basis of review of scientific methodical literature and data of written papers there were identified difficulties connected with the incomprehension of communicative task, insufficient level of development of the students' linguistic competence, absence of literate and logical argumentation in written utterances. The author analyzes students' typical mistakes, gives recommendations regarding the improvement of the written speech skills.

В современных условиях динамично изменяющегося мира письменная речь все более проникает в профессиональную и межличностную коммуникацию. Потребность обучения письменной речи отражена в стандартах нового поколения, ФГОС школьного и высшего профессионального образования, программы всех типов учебных заведений, на всех этапах обучения иностранному языку фиксируют необходимость развития умений письменной речи как одной из целей обучения. Раздел «Письмо» считается одним из самых сложных разделов ЕГЭ, неотъемлемым компонентом международных экзаменов, конкурс письменной речи присутствует во Всероссийской олимпиаде для школьников по иностранным языкам. Вопросы обучения и контроля письменной речи являются одной из наиболее обсуждаемых тем в современной лингводидактике. Все известные учебники по методике обучения иностранным языкам содержат главы, посвященные обучению письменной речи. Особенности методики обучения письменной речи на основе рецензирования привлекали в силу своей значимости П.В. Сысоева, К.А. Мерзлякова [8], методикой развития умений письменной речи студентов на основе викитехнологий занималась Ю.Ю. Маркова [4], когнитивные и речевые трудности развития умений письменной речи на английском языке анализировала в своих исследованиях А.П. Авраменко [1]. Ведущие ученые-методисты занимаются разработкой стратегий обучения письменной речи в соответствии с международными требованиями (Г.И. Бубнова, Е.Н. Соловова и др).

Актуальность проблемы обучения письменной речи обусловлена как практическими потребностями академического сообщества (процессы глобализации, развитие международного сотрудничества, академическая мобильность), так и разнообразием, и многопланово-

Ключевые слова: *письменная речь, анализ письменных работ, языковая компетенция, построение аргументации, рекомендации по развитию навыков письменной речи.*

Key words: *written speech, analysis of written papers, linguistic competence, building of argumentation, recommendations regarding the improvement of the written speech skills.*

стью проблем, возникающих при обучении письменной речи. Перед преподавателем иностранного языка возникает множество вопросов, связанных с обучением иноязычной письменной речи: как научить студентов, имеющих разный уровень, создавать собственные письменные тексты (эссе, доклад, статья), как обучить их грамотной аргументации, выражению собственного мнения, как оценивать письменные продукты.

Целью настоящей статьи является обобщение практического опыта по подготовке студентов V курса (направление «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (французский)» к разделу «Письмо» международного экзамена по французскому языку DELF B2, который был реализован на факультете гуманитарных наук Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина.

Следует отметить, что современное российское, а также предшествующее ему советское образование долгое время не имели устойчивой традиции письма на иностранном языке. «В ситуации «железного занавеса» иностранный язык не существовал как средство общения: говорить было не с кем, слушать некого, писать – просто опасно» [9, с. 34]. Письменная речь является одним из четырех видов речевой деятельности, однако по сложившимся причинам именно обучению письменной речи уделялось наименьшее внимание.

В научной методической литературе даны следующие определения понятия «письменная речь»:

• «процесс выражения мыслей в графической форме» [6, с. 187];

• «продуктивный вид речевой деятельности, способность выражать мысли в письменной форме с помощью принятой в языке системы письма» [11, с. 99].

Письменная речь представляет собой и процесс, и результат общения, который находит отражение в тексте. Процесс создания письменного текста зависит от уровня сформированности целого ряда умений письменной речи. К ним А.Н. Щукин предлагает относить следующие умения:

– «выражать собственное мнение, суждения, комментировать события и факты, используя при этом необходимые аргументы;

– давать оценку фактам, событиям, используя необходимые языковые средства;

– создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации, рецензии);

– фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста;

– делать учебные записи с целью организации собственной речевой деятельности;

–передавать информацию, содержащуюся в составленном, прослушанном, прочитанном тексте;

– формулировать главную (основную) мысль текста;

– сравнивать, сопоставлять факты, содержащиеся в тексте;

– доказывать какие-либо положения с привлечением аргументов;

– оценивать факты, полученные в результате общения» [11, с. 99].

Следует отметить, что развитие умений письменной речи – это трудоемкий процесс, требующий кропотливой работы, как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателя. «Отмечается усложнение деятельности преподавателя высшего учебного заведения. Преподаватели сталкиваются с новыми веяниями времени. Необходимость развития социокультурной компетенции, наряду с языковой и речевой, подготовки студентов к сдаче международных экзаменов, преподавания языка для специальных и академических целей – это лишь некоторые задачи, которые приходиться решать вузовским преподавателям иностранного языка» [7, с. 75]

Содержание обучения письменной речи варьируется в зависимости от уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции. Если на уровне A2 обучающиеся должны уметь писать простые письменные монологические высказывания (описание картинки, написание открытки, неформальные письма), то на продвинутом уровне B1+/B2 студенты

должны овладеть умениями написания деловых писем, эссе, докладов, статей.

В процессе исследования мы провели подробный анализ письменных работ студентов V курса, выполненных в ходе подготовки к международному экзамену по французскому языку DELF B2. Нами было проанализировано более ста письменных работ, среди которых были такие виды письменных сообщений, как статья, официальное письмо и эссе.

Анализ письменных работ проводился по критериям оценивания работ данного уровня, предложенным ведущим методистом Г.И. Бубновой [2, с. 56], аналогичные критерии представлены в шкале оценивания письменной части международного экзамена по французскому языку DELF B2:

Решение коммуникативной задачи	**10 баллов**
Выполнение требований, сформулированных в задании. Тип текста, количество слов (207–253), заголовок, расположение текста на странице	1
Адекватно комментирует предложенный текст. Определяет адресата сообщения, целевую установку автора и тональность текста	3
Адекватно интерпретирует обсуждаемую в тексте тему. Высказывает свое понимание обсуждаемой темы, рассказывает о своих наблюдениях и приводит примеры, подтверждающие выбранную трактовку темы	3
Связность и логичность текста. Оформляет текст, соблюдая связность и логичность построения	3
Языковая компетенция	**10 баллов**
Морфо-синтаксис. Правильно употребляет глагольные времена и наклонения, местоимения, детерминативы, коннекторы и т.д.	3
Владение письменной фразой. Владеет фразовой организацией текста и синтаксической вариативностью на фразовом уровне	2
Лексика. Владеет лексическим запасом, позволяющим высказаться по предложенной теме, обеспечивающим точное выражение мысли и отсутствие неоправданных повторов. Допустимо незначительное количество ошибок в выборе слов, если это не затрудняет понимания текста (3% от заданного объема)	4
Орфография. Владеет лексической и грамматической (практически все виды согласований) орфографией. Пунктуация в целом соответствует французской норме (допустимо некоторое влияние русского языка)	1

Рассмотрим наиболее значимые проблемы, возникшие у студентов при подготовке к блоку экзамена «Письмо». Аспект «Решение коммуникативной задачи» представляет некоторую сложность для студентов. Большинство студентов внимательно читают инструкцию и понимают суть задания. Однако часть студентов не обращают внимание на формулировку задания и нередко создают другой тип письменного сообщения. Так, например, студентам было необходимо написать эссе по изучаемой теме«Télévision», прокомментировав цитату о современном телевидении:

« Il y a deux catégories de télévision : la télévision intelligente qui fait les citoyens difficiles à gouverner et la télévision imbécile qui fait des citoyens faciles à gouverner ».

Некоторые студенты не поняли задание и начали письменное высказывание с обращения, что указывает на непонимание сути задания, невыполнение требований, сформулированных в задании.

Как показал анализ письменных работ, студенты не всегда справляются с содержательной стороной развернутого письменного высказывания. Не все экзаменуемые могут адекватно интерпретировать обсуждаемую тему, им не удается ее раскрыть, показать дискуссионный характер. Многие с легкостью соглашаются с позицией автора. Так, после прочтения статьи «La machine à abrutir», повествующей о недостатке интеллектуальных телевизионных

передач и разрушительной силе развлекательных шоу, практически все экзаменуемые выразили согласие с мнением автора:

« Je suis d'accord avec l'auteur de l'article. La plupart des émissions sont stupides et absurdes ».

« Je partage l'opinion de l'auteur, nous devons lutter contre la vulgarité et la betise diffusées par la télé ».

« L'auteur a raison, les émissions sont vides de sens ».

« Je suis absolument d'accord avec l'auteur de l'article. Je pense que les séries modernesne font pas réfléchir »

Лишь в одном письменном высказывание (всего было представлено 15 письменных работ на данную тему) студент не согласился с позицией журналиста:

« Néanmoins, je ne suis pas d'accord avec l'auteur. Il y a des émissions éducatives, aujourd'hui nous avons un grand choix de programmes ».

Известно, что при написании письменного сообщения, имеющего дискуссионный характер, от обучающихся требуется четко сформулированное личное мнение по предложенной проблеме, необходимо также представить два–три аргумента в защиту собственного мнения, подкрепляя их примерами. Разделяя точку зрения М.В. Вербицкой, К.С. Махмурян, мы считаем, что главным недостатком письменных работ является отсутствие грамотной, логичной аргументации. «Слабым местом остаются аргументы, подкрепляющие свое или чужое мнение. Мнение высказано правильно, но аргументы не подкрепляют высказанную точку зрения» [3, с. 25].

Обратимся к примеру, который содержит ошибки в аргументации:

« Dans cet article il s'agit de la qualité des médias audiovisuels. L'auteur pense que les programmes modernes expriment l'universel désir de stupidité. Ce phénomène est capable de détruire notre société. Je suis d'accord avec l'idée de l'auteur.

Premièrement, la télévision joue le rôle principal dans notre vie et reste une source d'information actuelle. Mais il y a beaucoup d'émission de mauvaise qualité.

Deuxièmement, chaque personne a le droit de se détendre devant un spectacle facile. On a besoin de se reposer ».

Аргументы студента нельзя назвать правильными, они не связаны с исходным тезисом, не подкреплены примерами, аргументация непонятна читателю.

Важной проблемой является попытка воспроизвести заученные наизусть отрывки из предложенного документа (статьи) вместо написания собственных рассуждений, складывается впечатление, что студенты не желают думать. На наш взгляд, эффективная коммуникация (как устная, так и письменная) определяется наличием интеллектуальных умений. Исследования последних лет говорят о возвращении интереса к роли интеллекта в успешной коммуникации. Роль интеллекта в общении объясняется тем, что для успешной коммуникации нужны хорошо сформированные умения анализа и синтеза, критического мышления и логического рассуждения [5, с. 5].

В этой связи считаем необходимым отметить, что студентам, владеющим иностранным языком на недостаточно высоком уровне, имеющим невысокий уровень общекультурного развития, требуются индивидуальные консультации, для более успешного обучения письменной речи преподавателем были подготовлены развернутые комментарии по каждому письменному продукту.

Следует отметить, что в целом письменные высказывания носят связный характер, отличаются правильным делением на абзацы, адекватным употреблением средств логической связи. Большинство студентов соблюдают объем письменных высказываний.

Анализ языкового оформления письменных работ показал, что в письменных высказываниях студентов наблюдаются грамматические ошибки, в первую очередь, к ним относятся ошибки на согласование времен, употребление артиклей, предлогов, наблюдались также элементарные ошибки в степенях сравнения прилагательных, в формах неправильных глаголов. Обучающиеся

стараются употреблять примитивные грамматические конструкции.

Не все студенты владеют достаточным лексическим запасом, позволяющим высказаться по предложенной теме, обеспечивающим точное выражение мысли. Отмечается большое количество лексических ошибок, например, в употреблении слов в контексте, использование однообразной и примитивной лексики, несоответствующей продвинутому уровню.

Приведем в качестве примера некоторые высказывания студентов, которые содержат лексические ошибки:

« C'est plus facile à gouverner *le peuple* (les gens) qui sont passifs et ne veulent pasréfléchir ».

« Nous voyons le narcissisme, l'agressivité et la vulgarité sur les principaux *canaux* (chaines) télévisés du pays ».

« La presse écrite a des points faibles. Les gens sont devenus paresseux. Pour lire un journal il faut aller au *magazine* (kiosk), il faut l'acheter ».

В процессе развития умений письменной речи важную роль играет самостоятельная работа, так как большая часть письменных работ выполняется студентами дома. Как отмечают исследователи, важно научить студентов организовать свою самостоятельную работу, сформировать навыки планирования, самоконтроля [10]. Отсутствие навыков самоорганизации приводит к тому, что студенты выполняют письменные работы в последний момент, используя Интернет, справочную литературу, словари. Напомним, что в условиях международного экзамена письменное сообщение должно быть создано совершенно самостоятельно.

Исходя из характера затруднений и содержания ошибок, допущенных студентами во время выполнения письменных заданий, предлагаем следующие рекомендации:

1. Важно изучать особенности разных жанров письменной речи (официальное письмо, сочинение, эссе, статья, рецензия на научную статью и др.), показывать различия в стратегии их написания, знакомить со структурой новой письменной работы.

2. Чрезвычайно важно научить студентов более внимательно читать инструкцию к заданию, понимать коммуникативную задачу, обращать внимание на формат задания.

3. Как показала практика, требуется усилить внимание к содержательной стороне речи с обязательным обсуждением смысла предложенной темы, возможных точек зрения на проблему и аргументов, подтверждающих ту или иную точку зрения. Безусловно, тематика и проблематика развернутых письменных высказываний на продвинутом уровне достаточно сложны, поэтому обучающимся необходимо иметь широкий кругозор, общекультурные знания, сообразительность. Важно владеть знаниями о предмете дискуссии, поэтому преподаватель должен обеспечить студентов большим объемом актуальной информации о современных проблемах и тенденциях французского общества, формировать аналитические умения обучающихся, их способность рассуждать.

4. Необходимо обучать студентов логичной аргументации, грамотному использованию багажа знаний для выражения мыслей. В фокусе внимания преподавателя должны быть обучение построению причинно-следственных связей, развитие когнитивных умений. Даже выполнение простейших упражнений на установление причин и следствий того или иного явления на этапе тренировки имеет положительный эффект при написании письменных сообщений:

• прочитайте абзац. Какова его основная идея? Какие аргументы приводит автор в защиту своей точки зрения? Согласны ли Вы с ним?

• прочитайте задание. Определите проблему, по которой надо составить высказывание. Напишите вступление.

• напишите заключение к письменному высказыванию.

• определите, какими могут быть аргументы к высказанному мнению и др.

5. Избежать лексико-грамматических ошибок поможет индивидуальная работа над ошибками с подробным объ-

яснением правил употребления лексики и грамматики.

6. Следует уделить особое внимание индивидуальному анализу письменных сообщений, так как разбор проблем с развернутыми комментариями позволяет выявить пробелы в знаниях скорректировать дальнейшую работу. Рефлексия позволяет опираться на сильные стороны и совершенствовать слабые.

Литература

1. *Авраменко А.П.* Когнитивные и речевые трудности развития умений письменной речи на английском языке // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 11. – С. 50–54.

2. *Бубнова Г.И.* Критерии и методика оценивания выполнения олимпиадных заданий. – URL: http://www.vserosolymp.rudn.ru.

3. *Вербицкая М.В., Махмурян К.С.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года. – URL: http://www.fipi.ru.

4. *Маркова Ю.Ю.* Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.

5. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 7. – С. 2–11.

6. *Соловова Е.Н.* Методика обучения английскому языку: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 002.

7. *Соловова Е.Н., Боголепова С.В.* Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки // Иностранные языки в высшей школе. – 2017. – № 4 (43). – С. 75–85.

8. *Сысоев П.В., Мерзляков К.А.* Методика обучения письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования// Язык и культура. – 2016. – № 2. – С. 195–206.

9. *Тер-Минасова С.Г.* Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 2. – С. 31– 41.

10. *Челнокова Е.А., Кузнецова Е.Н.* Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1. – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/324/325 (дата обращения: 5.10.2018)

11. *Щукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: ИКАР, 2011. – 454 с.

Н.Н. Ефремова,
Л.Е. Спиридонова

Сведения об авторах: *Ефремова Наталия Николаевна*, канд. пед. наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, факультет гуманитарных наук, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина.

E-mail: nat_ef@mail.ru

Спиридонова Людмила Евгеньевна, студентка V курса, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина.

E-mail: ludmillius@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КЛАССЕ: ОПИСАНИЕ И РАЗВИТИЕ*

Статья посвящена описанию содержания и методам развития профессионально-коммуникативной компетенции в классе у студентов лингводидактических специальностей. Проведенное исследование было направлено на описание коммуникативных задач, с которыми сталкивается учитель английского языка, и используемых им коммуникативных стратегий. Материалом исследования послужили 20 уроков английского языка в школе и на языковых курсах. Результаты исследования дали эмпирическое подтверждение выведенных при помощи теоретического анализа коммуникативных задач и стратегий учителя английского языка и позволили уточнить содержание профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка применительно к работе в классе. Проведенное исследование было использовано для разработки заданий в рамках модуля «Английский для преподавания» курсов «Практикум по речевой коммуникации» у студентов 7 и 8 семестров обучения бакалавриата и 3 семестра обучения магистратуры МГУ имени М.В. Ломоносова.

ENGLISH TEACHER'S PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CLASSROOM: DESCRIPTION AND DEVELOPMENT

The article is devoted to the description of content and methods of development of the trainee teachers' professional communicative competence in the classroom. The study was aimed at the description of the communicative tasks faced by English language teachers and the communicative strategies employed to perform those tasks. The empirical data comprised 20 video-recorded English lessons at school and in private language centres. The results of the study provided empirical evidence for the English teacher's communicative tasks and strategies that had been suggested through theoretical analysis and allowed an insight into the content of the language teacher's professional communicative competence in the classroom. The findings of the study were used to create tasks for the 'English for Teaching' module within the 'Communicative Practice' course for students of the 7th and 8th semesters of the BA course and the 3rd semester of the MA course at Lomonosov Moscow State University.

Данная работа представляет собой переосмысление языковой подготовки учителей и преподавателей иностранного языка. В большинстве языковых программ магистратуры и бакалавриата (бизнес, право, медицина и др.) изучаемый на уровне магистратуры иностранный язык представляет собой комбинацию общих курсов английского языка (General English), языка для специальных целей (language for specific purposes) и сфокусирован на академическом и профессиональном контексте будущего применения иностранного языка. Язык для специальных целей преподавания мало описан, что зачастую приводит к тому, что курсы по иностранному языку магистратуры и бакалавриата лингводи-

Авторы статьи выражают глубокую благодарность руководству EF Education First и Офису английского языка при Посольстве США в Москве за предоставление эмпирического материала исследования и разрешения произвести его анализ, а также всем учителям и преподавателям, принявших участие в проекте "Shaping the Way We Teach English in Russia" и авторам данного курса.

Ключевые слова: *профессионально-коммуникативная компетенция, язык для специальных целей, коммуникативные задачи, профессиональная подготовка учителей иностранного языка.*

Key words: *professional communicative competence, language for specific purposes, communicative tasks, language teacher education.*

дактических специальностей в рамках «Практического курса иностранного языка» сосредоточены на общем развитии коммуникативной компетенции вне контекста профессиональной деятельности. Проект представляемого в данной статьей исследования и основанных на данном исследовании методических инноваций направлен на специализацию преподавания иностранного языка бакалаврам и магистрам педагогических специальностей и переход от «общего курса иностранного языка» к «языку для специальных целей преподавания иностранного языка».

Термин «профессионально-коммуникативная компетенция» используется вслед за работой Е.Н. Солововой, которая обозначает ее как часть коммуникативной компетенции [3]. В более поздних работах по данной тематике профессионально-коммуникативная компетенция была определена как часть коммуникативной компетенции, совокупность знаний, навыков и умений, позволяющая осуществлять общение на определенном языке или нескольких языках в рамках определенной профессии и обеспечивающая решение характерных для данной сферы деятельности профессиональных задач [1, с. 88]. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка проявляется в двух контекстах деятельности: в классе и вне класса.

Дискурс общения учащихся и педагогов в классе является наиболее полно описанным в литературе элементом профессионального домена использования иностранного языка учителями и преподавателями, несмотря на замечания К. Хайланда (Ken Hyland) о том, что «в то время, как дискурс научных исследований заслужил намного больше внимания ученых, более повседневные функции преподавания и учения до недавнего времени были исследователям менее интересны. Лекции, обучение в классе и учебники, в то же время, являются хлебом и солью университетской жизни» [9, с. 59].

В настоящий момент существует уже достаточно много исследований коммуникативных взаимодействий в классе [4, 12, 16], которые описывают специфические черты педагогического дискурса и дискурса в классе. В то же время большая часть исследователей фокусирует свое внимание на том, что учитель говорит, и лишь некоторые исследователи [15, 16] уделяют внимание тому, как учитель взаимодействует с аудиторией, но даже эти работы едва ли касаются, например, видов аудирования, которое осуществляет преподаватель в классе. Стив Уолш (Steve Walsh) формулирует важную мысль о том, что урок иностранного языка следует рассматривать как серию микро-контекстов, которые создаются учителем и учениками в течение серии взаимодействий [16]. Уолш затем развивает данную мысль и вводит понятие «интерактивной классной компетенции» (interactive classroom competence), которую он определяет как «умение учителей и учащихся использовать интеракцию как средство направления и помощи обучению» [16, с. 132]. Данное исследование легло в основу нашего определения профессионально-коммуникативной компетенции в классе, которая понимается как комплекс коммуникативных, дискурсивных, социальных, прагматических и социокультурных умений, позволяющих преподавателю эффективно взаимодействовать с учащимися и выстраивать во время занятий атмосферу, максимально способствующую стимуляции активного речевого поведения учащихся [2].

Актуальность и новизна исследования содержания профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка в классе

На уроке иностранного языка для полного погружения и бóльшей языковой практики ученикам нужно постоянно использовать язык как инструмент общения, что включает как продуцирование, то есть «производство речи» пользователем языка, так и рецептивные процессы, понимание речи [14, 17], то есть для наиболее эффективного обучения и учителя, и ученики должны использовать на уроке скорее иностранный язык, нежели родной. Также отмечалось, что урок – это

основное место практики языка [18], а учитель выступает основным источником речи и основной моделью речи [11, 17]. Возникает вопрос: насколько готовы современные российские учителя к тому, чтобы быть образцом пользователя языка, и готовят ли учителей к специфическому контексту общения с учениками в классе. Таким образом, речь учителя – это объект исследования, который необходимо изучить достаточно глубоко, так как она может быть одним из основных факторов эффективного обучения, хотя и не единственным. Несмотря на исследования, подтверждающие сущность языка преподавания как языка для специальных целей [7, 8], то есть отличающийся от «общего английского» контекстом использования, стилем, лексикой и грамматикой, а соответственно и требующий отдельного обучения ему будущих педагогов.

Коммуникативный подход к обучению требует от учителя более высокого профессионализма в языке, и знание общего языка, даже на высоком уровне, учителю недостаточно. Важно понимать, как именно учитель использует язык для коммуникации с учениками (как письменной, так и устной), то есть нужно выявить коммуникативные задачи (произвести «анализ потребностей»), которые решают учителя как на русском, так и на английском языках [5] и как они справляются с различными речевыми ситуациями на уроке. Российский контекст делает вопрос более интересным, так как на настоящий момент не проводилось эмпирических исследований специфики ситуации коммуникации на занятии по иностранному языку в российской школе.

Речь учителя иностранного языка – это не только способ передачи информации, но и модель, которую учащиеся осознанно или неосознанно усваивают как пример использования языка, который они учат, поэтому то, как учитель использует язык, – один из самых важных источников языка для учащихся [11, 17]. При изучении иностранного языка учащиеся реагируют не только на содержание сказанного и общую форму подачи, но и непосредственно на то, как говорит учитель, его речевое поведение. Таким образом, учитель становится речевой моделью поведения, непосредственным примером того, что учащиеся должны усвоить [10].

На основании теоретического анализа исследований по данной тематике был сформирован список коммуникативных задач. Коммуникативные задачи представлены в таблице 1 и упорядочены по частотности упоминания. В случаях, когда исследователи выделили микрозадачи, эти данные также были внесены в таблицу.

Методология исследования профессионально-коммуникативных потребностей и задач учителей и преподавателей иностранного языка

В первую очередь работа была направлена на описание коммуникации на уроке английского языка с точки зрения учителя через просмотр видеозаписей уроков английского языка и оценку их на предмет реализации тех или иных коммуникативных задач, решаемых учителями непосредственно на уроке. Анализ уроков происходил с помощью предварительно созданного списка задач, в котором указаны, какие макро- и микрозадачи предположительно решаются во время урока.

Для данного исследования была выбрана качественная методология. Это объясняется тем, что а) для описания коммуникации на уровне микрозадач (глубокий уровень) лучше подходит качественная методология, в то время как их апробация уже может происходить с помощью количественного анализа; б) невозможность на данном этапе проанализировать больше уроков для использования статистических методов.

Использовался метод, отличающийся от чистого включенного или невключенного наблюдения, а именно «исследование через использование аудиовизуальных материалов» [6, с. 108]. Использование видеозаписей уроков применяется разными исследователями для детального изучения урока и коммуникации во время урока, так как это частично убирает влияние нахождения постороннего человека на уроке

Таблица 1

Внутриклассные задачи. Анализ исследовательской литературы

	Коммуникативная задача	**Микрозадачи**
1	Организация учебного процесса в классе	Объяснение задания, организация дискуссии (взаимодействия учеников), поддержание дисциплины, проверка присутствия, вовлечение в урок, объяснение задач урока, объяснение правил поведения на уроке
2	Оценивание ответа, оценка знаний, навыков и умений учащихся	
3	Изложение материала урока	Введение в сюжет урока, чтение вслух, упрощение, парафраз, подсказки учителя классу, комментарии, прогон материала хором, подведение итогов, сторителлинг, упрощения при объяснении, демонстрации, аналогии, связь с предыдущими уроками, отсылка к культурным особенностям
4	Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроке	
5	Обратная связь	Исправление ошибок, позитивная/негативная обратная связь, предвосхищение ошибки, обратная связь в виде повторения правильного ответа, восклицание (напр. «Молодец!»)
6	Проверка на понимание	Интенсивное слушание на предмет ошибок, дискуссионных ответов и т.д.
7	Вопросы (сквозная коммуникативная задача)	На выявление уже имеющихся знаний учеников по данной теме («выуживание»), вопросно-ответная форма для осознанного углубления в материал учеников, проблемные вопросы, риторические вопросы, вопросы для предоставления новой информации, вопросы для управления дискуссией и ходом урока, вопросы на понимание
8	Работа с учениками в индивидуальном режиме	

(что влияет и на учеников, и на учителя). Наблюдение или наличие камеры может влиять на учителей и учеников, однако видеозаписи и их транскрипты позволяют пересматривать интересующий нас материал и делать пометки в протоколах касательно коммуникативных задач учителя непосредственно во время просмотра (не опасаясь, что заполнение оценочных листов, в случае наблюдения, могло бы еще больше влиять на участников наблюдения).

Характеристики выборки

Первую группу составили 10 видеозаписей уроков английского языка, проведенных в центрах английского языка EF English First и предоставленных самой компанией. Видео записывались автоматически с помощью видеокамер, которые находились в верхнем углу

комнаты таким образом, что видно всех учащихся, учителя со спины и сбоку, однако не видно доску. Видеозаписи были сделаны в апреле 2014 года. Выборку составили 7 учителей, носителей и неносителей. Уроки длятся от 40 минут до 1 часа 40 минут, всего просмотрено 670 минут материала. По уровню группы варьируются от дошкольников (базовый уровень) до уровня профессионального владения (C1). Возраст учащихся – от 5 до 17 лет.

Вторая часть выборки – это видеозаписей из 10 школ Москвы, Московской области и города Курска. Длительность уроков составляла 45 минут, однако каждое видео «обрезано» до 25-35 минут, что делало все происходящее более динамичным. Судя по наблюдениям, в основном, были убраны части, где учащиеся молча выполняют какое-то задание. Были взяты II–V, VIII и X классы. Количество учащихся в классе не превышало 10 человек, кроме одного класса, где было 30 человек. Рассадка учащихся может показаться необычной для стандартных классов, особенно других дисциплин. Достаточно часто парты в классах были поставлены в один ряд, и учащиеся сидели по тройкам, также было три класса, где парты были соединены в два «острова», в связи с чем формировались две группы по 4-5 человек, и было 3 класса со стандартной рассадкой по рядам.

Ограничения исследования

1. Использование только одного метода (просмотр видеоматериалов, качественные данные) недостаточно для полного описания конструкта. Для того чтобы перейти к оценке эффективности речевых стратегий учителей на уроке, необходимо удостовериться, что наши результаты не являются необоснованными или очень частными случаями, таким образом, важно в дальнейшем верифицировать собственные данные, проводя дополнительные исследования.

2. Наблюдение проводил один эксперт – позднее будет необходима апробация с помощью нескольких экспертов.

3. Ограничения выборок с точки зрения качества записи в EF English First и непокрытие предполагаемых рутинных школьных процедур в уроках Shaping the Way, таких как, например, проверка домашнего задания.

Все школьные уроки, представленные на видеозаписи, были в прямом смысле открытыми, что, возможно, сильно влияло на то, как происходил урок. Видно, что учителя к ним готовились, нервничали, что они старались показать все, на что они способны, подбирая большое количество интерактивных заданий. Что касается работы учащихся, то почти на всех уроках учащиеся вели себя удивительно тихо, на некоторых уроках в старших классах отвечали хором (что, однако, выглядит не очень правдоподобно для возраста учащихся). Таким образом, при интерпретации результатов приходилось постоянно делать ссылку на парадокс наблюдателя – наблюдаемый нами социальный объект (класс, учитель) при наблюдении ведет себя по-другому только потому, что за ним наблюдают. Тем не менее, были уроки, где учителя большую часть времени вели себя настолько естественно и в то же время профессионально (то есть уверенно, спокойно и держа все под контролем), что урок выглядел менее постановочным, более живым и, возможно, более интересным для исследования.

Результаты исследования профессионально-коммуникативных задач и стратегий их реализации в классе

Все коммуникативные задачи были отмечены в ходе уроков в первой выборке, кроме «Использование ИКТ» в виду специфичного расположения камеры. Самые часто наблюдаемые коммуникативные задачи – «Изложение материала урока» и «Организация учебного процесса», наряду с переходом учителя на «Индивидуальную работу с учеником», что подробнее будет описано далее.

В достаточно большом количестве уроков учитель адаптировал свою речь в зависимости от формата работы на данный момент (работа на весь класс, работа в группе, индивидуальный режим), иногда повторяя одну и ту же коммуникативную задачу на разных

уровнях с использованием разных лексических единиц. Очень многие фразы учителя можно было отнести сразу к нескольким задачам. В том же время в ходе анализа было выявлено, что каждая из задач не стоит отдельно от другой, а зачастую входит в состав одной или нескольких сразу, тем не менее выделяясь отдельно как очень важный аспект коммуникации и обучения.

Отличие в самой методике преподавания – как именно преподает учитель – может стимулировать возникновение той или иной специфической задачи. Для примера возьмем аудирование, где имеют значение специфические вопросы от учителя и их количество. Если учитель при повторном прослушивании останавливает аудиозапись на каждом сложном моменте, получается более глубокая проработка текста, что толкает учителя к более частому использованию в этом упражнении узких вопросов на специализированную информацию или поиск аргументов.

Если сравнивать уроки носителей и неносителей, то можно сказать, что наиболее яркой характеристикой учителей-носителей было то, что они намного меньше говорили сами и их дискурс отличался очень короткими фразами (всего в одно-два слова). Это относится и к изложению материала, и к организации учебного процесса. Редко носители говорили более двух распространенных предложений подряд, в то время как учителя-неносители использовали много придаточных (начиная с уровня А2).

Дисциплина поддерживалась самыми различными способами, такими, как вовлечение учащегося в урок, замолкание, прямой комментарий, замечание («Ты мешаешь мне вести урок») и т.д. Каждая педагогически-организационная задача могла выполняться даже рядом действий, не всегда выражающихся вербально, либо выражаться вербально, но с использованием различных стратегий (вовлечение в урок, вопрос по дисциплине, вопрос по уроку). Тем более действие может выглядеть как, например, вопрос по теме урока, но учитель не ждет ответа, а скорее вовлекает в урок. Таким образом, отнести к одному индикатору изначальной рамки такое вербальное выражение чрезвычайно трудно.

Развитие дискуссии напрямую связано с развитием у учащихся устной коммуникативной компетенции (то есть с тем, чтобы «разговорить ученика» или помочь ему преодолеть языковой барьер). Носители языка чаще ставили себе такую цель, например, используя это как разогрев и введение в урок, погружение в язык. Выглядело это в большинстве случаев так: преподаватель задавал вопрос (Как дела? Что нового?), потом искал в ответе ученика «непонятные» детали, уточнял их, потом повторял все сказанное и переспрашивал, так ли это, затем спрашивал еще детальнее, предполагая свой (очевидно неправильный) ответ, и в конце просил еще раз повторить все, говоря, что запутался, и так далее. Таким образом, преподаватель развивал простое утверждение ученика в диалог с разными видами речевых умений (аудирование и говорение), тренируя построение спонтанного разговора, перепроверки сказанной информации (своей и собеседника).

Из русскоговорящих учителей что-то похожее использовали два учителя. Один из них задействовал методы развития спонтанной речи при модерации групповой работы учеников. Ученикам на одном занятии давалось три парных или групповых задания на создание диалога или на обсуждение ситуации. Учитель перемещалась по аудитории во время работы учащихся, внимательно слушая, что говорят ученики. Как только она замечала серьезные ошибки или «затор» в коммуникации, она подходила и начинала говорить (на английском) о теме дискуссии, вовлекая в разговор и настраивая положительную атмосферу в группе, или обсуждая с группой ошибку и как ее можно исправить. Таким образом, каждая группа помимо работы внутри группы имела возможность пообщаться в малом формате и с учителем в достаточно свободной форме. Интересно, что некоторые ученики переходили в это

время на обсуждение других тем (на английском языке), которые им, возможно, казались более интересными, и учитель поддерживала тему, либо находил лингвистическую сторону вопроса (схожую с темой урока грамматику, например). Второй учитель развивал коммуникативную и стратегическую компетенции (коммуникация при знании лишь ограниченного числа лексических и грамматических единиц), так же как и носитель, в начале урока при обсуждении новостей.

Некоторые учителя проводили опрос или мозговой штурм: учитель задавал вопрос, затем иллюстрировал его примером, затем называл имя ученика и повторял вопрос. Далее учитель слушал ответ, повторял его и дополнял (аргументировал) либо текстом, либо его перефразированием.

Учителя использовали несколько способов объяснения заданий. Они использовали: 1) пример (делали первый пункт задания, "I go to school by car. And you?"); 2) спрашивали каждого ребенка, какую он выберет роль для выполнения задания; 3) задавали прямые вопросы о том, поняли ли учащиеся, что им нужно сделать; 4) предлагали свой вариант более удобного формата выполнения задания (как небольшая подсказка, необязательная к использованию); 5) упрощали инструкцию.

Еще одной явной отличительной чертой почти всех уроков было переключение учителя между работой на весь класс, на мини-группу/пару и индивидуальной работой с учеником. Чаще всего использовалась стратегия, при которой происходило повторение учителем одной и той же информации на каждом из этих уровней, но с использованием разных приемов и лексико-синтаксических единиц: просто инструкция всему классу; инструкция с примерами паре/группе, если они не поняли задания; интенсивное использование вопросов на уточнение; эксплицитных объяснений на индивидуальном уровне – и затем возврат к общению со всем классом через повышение голоса, чтобы уточнить информацию для остальных учеников.

Что касается обратной связи, учителя использовали односложные фразы для похвалы "Good/Fine/Okay", но не давали глубокой обратной связи. Ответы учащихся комментировались часто, в основном во время опроса – мозгового штурма. Учителями использовались такие выражения, как "Okay", "Right", "Thank you", "Uh huh". Глубокая обратная связь встречалась редко, тем не менее, случаи использования обратной связи лексически выражались понятно для учащегося.

Следует отметить, что на всех уроках учителя говорили по большей части на английском, даже в начальной школе и в некоторых случаях с дошкольниками. Конечно, надо учитывать то, что уроки были «открытыми», поэтому, возможно, учитель предполагал, что от него ожидалось говорить в основном на английском. Тем не менее, все учителя это делали, и около 95% речи всех педагогов в общем было на английском. Это значит, что будущий учитель должен быть готов вести урок только на английском.

Интересно, что на уроках прослеживались некие учительские стратегии обучения, скорее всего, связанные не только с целями конкретного урока, но и с тем, как учитель понимал путь их достижения. Стратегии двух учителей дошкольников (неносителей) были прямо противоположными друг другу: один учитель использовал минимум коротких фраз (одно-два слова), но вел урок полностью на английском, второй – вел урок почти полностью на русском, что было исключительным случаем, так как такой процент использования русского языка не встретился более ни в одном из просмотренных уроков. Стратегия второго учителя интуитивно кажется оправданной: дошкольники скорее всего не имеют предварительных знаний языка, поэтому если вести урок полностью на английском, у обучающихся возникнут трудности с пониманием. Однако на уроке первого учителя не возникло практически ни одной ситуации, где дети сталкивались с подобной проблемой. Причин этому может быть много,

но это косвенное доказательство того, что урок полностью на английском языке может быть проведен даже для учеников-дошкольников.

Учителя младших классов государственной школы переводили большую часть того, что они говорили. Можно предположить, что перед этим они проводят еще и оценку того, что нужно переводить, а что нет. Скорее всего, в данном случае задействована проверка на понимание как коммуникативная задача, так как учитель в какой-то момент решает, что конкретная инструкция или задание могут быть непонятны аудитории, поэтому необходим перевод.

Еще одним интересным различием было использование имен детей в двух выборках. Данный пункт относится скорее к социокультурному контексту российских школ, нежели к вопросу о том, что учителя не могут сказать что-то по-английски. Дело в том, что в англоязычной культуре к классу обращаются как “everyone”, “everybody”, “guys” или “class”. В просмотренных уроках учителя обычно обращались к классу следующими способами: “Now, children”/“Dear” (ко всем)/ “My dears” (ко всем), где последнее и вовсе представляется несколько устаревшим выражением. Если говорить об индивидуальном уровне, то учителя, ведя урок практически полностью на английском, имена детей, тем не менее, произносили с русской интонацией.

Обобщая результаты исследования, можно отметить, что почти любая фраза учителя была направлена на решение одной или нескольких из предложенных в таблице выше коммуникативных задач. Это частично подтверждает, что представленные в таблице коммуникативные задачи учителя действительно можно наблюдать на уроке английского языка. Единственная коммуникативная задача, которая остается пока под вопросом для выборки EF English First – это использование ИКТ, так как видеокамеры были установлены так, что не было видно доски/экрана. Однако эта коммуникативная задача (то есть использование другого синтаксиса, например) подтвердилась для уроков в школах.

Также следует отметить, что связку «Оценивание ответа» – «Обратная связь» достаточно трудно было разделить на уроках EF English First, так как учителя часто для двух этих критериев использовали одно и то же вербальное выражение, лексическую единицу (Good/Right/Okay), хотя и были более лексически и содержательно распространенные примеры в Shaping the Way. Однако на школьных уроках труднее было разделять «Организацию процесса» – «Изложение материала», так как темы уроков не предполагали изучение конкретной новой темы.

Учителя Shaping the Way намного больше говорили, однако было меньше примеров использования большого количества русского языка внутри одного урока, как это было на одном из уроков EF English First. Школьные учителя часто используют мозговой штурм как форму «дискуссии» с определенной долей контроля подаваемых идей, однако в таком режиме дискуссии между самими учащимися нет.

Что касается списка коммуникативных задач, то в ходе анализа было выявлено, что выделенные задачи не существуют отдельно друг от друга в речи, то есть в одной фразе часто присутствовали элементы решения сразу нескольких коммуникативных задач. Также некоторые коммуникативные задачи «вливаются» в другие, например, «Вопросы», которые могут встречаться и в «Организации урока», и в «Проверке на понимание», и т.д. То же касается и «Индивидуальной работы с учеником», так как в этот критерий входит по результатам анализа и «Организация урока», и «Объяснение материала», и «Вопросы».

Развитие профессионально-коммуникативной компетенции у студентов лингводидактических специальностей

Изучение научной литературы и видеозаписей уроков позволило нам типизировать жанры и ситуации общения:

1. Управление ходом занятия;
2. Управление деятельностью учеников;

3. Работа над содержанием урока;
4. Оценивание и обратная связь.

Мы также обратили внимание на то, что многие исследователи подчеркивали важность того, что учитель использует в своей речи большое количество вопросов. Это связано с методическим принципом, который призывает учителя максимально сокращать собственное время говорения на уроке и увеличивать объем времени говорения учеников, таким образом предоставляя им больше шансов для развития коммуникативной компетенции.

В итоге мы предлагаем следующую модель интерактивной профессионально-коммуникативной компетенции учителя в классе:

1. Лингвистический аспект:
- Фонетическая грамотность и последовательность;
- Интонационный рисунок и смысловое ударение;
- Грамматическая грамотность, уместность и вариативность;
- Лексическая точность, уместность и вариативность.

2. Содержательный компонент:
- Умение вводить новый материал;
- Умение обозначать структуру занятия;
- Умение диалогического построения занятия с использованием большого количества вопросов;
- Умение давать инструкции и объяснять задание;
- Умение объяснять цель и способ использования средств обучения;
- Точность в использовании профессиональной терминологии.

3. Интерактивный компонент:
- Умение адаптировать темп и сложность речи к уровню владения учеников;
- Умение быстро и адекватно реагировать на высказывания студентов, запрашивать пояснения, помогать высказаться;
- Умение суммировать сказанное студентами и интегрировать их мнения в комментариях учителя;
- Умение определять на слух ошибки;
- Умение похвалить, используя адекватные ситуации фразы;
- Умение сделать замечание, используя адекватные ситуации фразы.

Основными принципами при развитии данных умений становятся ситуативность, коммуникативная направленность и поэтапность. Кроме того, важен общедидактический принцип связи обучения с жизнью, так как приобретаемые умения связаны с реальным контекстом профессиональной деятельности и основаны на исследовании коммуникативных задач профессиональных учителей и преподавателей. Из используемых в процессе обучения технологий можно выделить интерактивные технологии, обучение в сотрудничестве и проектные технологии обучения. Также стоит отметить необходимость высокого уровня интеграции различных профессиональных и коммуникативных навыков и умений и развития психических функций, так как интеграция свойственна целевому контексту употребления языка.

Для формирования фонетических навыков в рамках курса «Практикум по речевой коммуникации» на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ используется большое количество имитационных упражнений, где студенты учатся произносить типичные для урока иностранного языка фразы с правильной интонацией, копируя речь британских и американских учителей и преподавателей. Основной сложностью в данном случае является соблюдение интонационного рисунка при произнесении соответствующих типов предложений. Особое внимание уделяется типичным трудностям и ошибкам в произнесении отдельных слов, выделенных на основе анализа видеозаписей российских учителей иностранного языка. Примерами таких трудностей могут быть первичное и вторичное ударение (например, в словах classroom, examination, feedback, fifteen-minute и др.), произнесение коротких и длинных гласных (например, в словах let, seem, lead и др.), слова с дифтонгами в самом слове или с отсутствием дифтонга в данном слове при наличии дифтонга в однокоренных словах или омонимах (например, angel, national, comma,

inflammable). Для преодоления данных сложностей можно использовать задания на произнесение минимальных пар (minimal pairs), чтение слов по транскрипциям («расшифровка посланий»). Учитывая профессиональный контекст деятельности выпускников, очень важно также предлагать интегрированные упражнения, сочетающие рецептивные фонетические, лексические и грамматические навыки и аудирование, в которых студентам предлагается слушать друг друга и фиксировать ошибки.

Для формирования лексических и грамматических навыков используются используется большое количество игровых упражнений. Примерами таких игр могут быть: «снежный ком» (цель: отработка навыка использования «and» в конце перечисления, что не является обязательным в русском языке, но требуется в английском), "Simon says" (цель: отработка навыков правильного выражения инструкций и команд при соблюдении норм вежливости английского языка с использованием модальных глаголов и слова "please", при этом студентам предлагается выполнять только те команды, которые даны в правильной форме), трансформационных игр, таких как «репортер» (цель: отработка порядка слов в косвенной речи; студенты работают в группах из трех человек: первый рассказывает историю, второй трансформирует историю в форму косвенной речи, третий следит за правильностью, затем они меняются ролями). Типичной сложностью также является ошибочное употребление ряда существительных, относящихся к обучению во множественном числе (например, homework, feedback, training и advice) и употребление указательных местоимений. Традиционную сложность для русскоязычных учителей представляет употребление артиклей (например, "on page 5") в контексте обучения иностранному языку.

С точки зрения лексического содержания курса важно уделить внимание определенным областям, которые особенно нужны в контексте преподавания. Так, учителю важно знать аутентичные фразы для проведения урока (начать, отметить посещение, попросить выйти к доске, попрощаться и др.), качественной обратной связи (прилагательные, характеризующие качество и поведение), описания учебных действий (глаголы, описывающие учебные действия и поведение учеников), название объектов в классе (например, boardwipe, plug и др.). Часто сложность представляет использование предлогов (например, "in/during the lesson") и фразовых глаголов ("keep up the good work"). В данном случае также рекомендуется использовать большое количество игр в рамках языковых и условно-коммуникативных упражнений, например, в игре "Your essay is an ABC essay" студентам предлагается придумать на каждую букву алфавита слово или фразу, которыми можно охарактеризовать эссе. Для развития лексических навыков часто используется кейсовый метод, где нужно использовать фразы в определенных ситуациях, происходящих в классе. Для учителя важна не только грамотность, но и адекватность выбора лексических единиц речи в соответствии с уровнем его учеников. Полезным упражнение на развитие данного умения является составление синонимических рядов, соотнесенных с Общеевропейскими рамочными компетенциями и проектом стратификации словарного состава английского языка по уровням "English Profile".

Что касается коммуникативных умений, то большее внимание в рамках развития профессионально-коммуникативной компетенции в классе уделяется умениям говорения и аудирования. Письменно-речевые умения в меньшей степени представлены в рамках взаимодействия в классе, так как их роль будет существенно выше в контексте внеклассной коммуникации (оценивание письменных работ и предоставление обратной связи, электронная переписка, написание рекомендательных писем и др.). Принципиально важным интегративным умением является умение вести записи во время активного слушания таким образом, чтобы фиксировать основную информацию и при этом оказывать минимальное воздей-

ствие на говорящего, уделяя внимание как содержанию, так и форме высказывания. Одним из важных принципов в этой связи является не только фиксация ошибок, но и фиксация информации по содержанию и сильным сторонам высказывания, которое слушают студенты в рамках выполнения упражнения. Часто подобные задания будут выполняться в рамках парной работы. Говоря об играх, направленных на умение структурировать содержание материала, можно выделить игру «Сумасшедший профессор», в которой один из студентов садится за другим и продевает руки в рукава пиджака или пальто. Студент, сидящий спереди, убирает свои руки и должен вести урок, не зная его темы, основываясь на том, какие знаки его руками показывает аудитории второй студент до тех пор, пока он или группа не отгадают тему.

Для развития умений описания можно использовать игру «Артефакты», в которой студенты достают из коробки предметы и должны представить их другим как, например, объекты, найденные в ходе раскопок или привезенные с другой планеты, при этом не разрешается повторять описание использования данных объектов в реальной жизни (например, расческа представляется как найденная на Марсе инопланетная вилка). Для развития беглости речи и умений импровизации хорошо подходит «Алфавитная игра», где студенты должны строить диалог, в котором каждая следующая реплика должна начинаться со следующей буквы алфавита. Разумеется, упражнения на развитие умений говорения не ограничиваются этими играми, так как основную массу заданий составляют коммуникативные упражнения, направленные на решение коммуникативных задач в профессиональных ситуациях общения, где часть студентов играет роль учителей, а другая часть – учеников. Интегрируя методическую и коммуникативную компетенции, можно давать студентам задания, в которых они должны объяснить какое-то упражнение или игру другим студентам и провести их как элемент урока.

При развитии умений аудирования можно отметить большую сложность заданий, связанных с необходимостью запоминания и обобщения полученной в ходе занятия от учеников информации. Например, студент А, играющий роль учителя, задает вопрос. Три или четыре студента дают ответы на вопросы, после чего студент А должен сделать обобщение, включающее элементы ответов всех трех студентов. Данное интегрированное умение аудирования и говорения требует развития не только коммуникативных умений, но и кратковременной и долговременной памяти.

Отдельную группу упражнений представляют коммуникативные упражнения на оценивание, объединяющие все четыре вида речевой деятельности, в ходе которых студент должен прочитать критерии оценивания говорения, предлагаемые в рамках отечественных или международных шкал оценивания данного умения, выделить в них основные содержательные элементы, провести интервью с другим студентом, после чего устно или письменно дать обоснованную оценку устно-речевых умений собеседника на основании критериев.

Что касается контроля формируемых в рамках предложенных упражнений знаний, навыков и умений, то представляется важным максимальное приближение заданий к реальным ситуациям коммуникации в классе. Студентам предлагается провести 10-минутный отрезок урока, в котором они должны продемонстрировать умения начинать урок, давать и объяснять задания, представлять новый материал, проводить опрос и давать обратную связь, фиксировать и сохранять информацию об участии их учеников. Также следует проводить оценивание профессионально-коммуникативных умений студентов в рамках педагогической практики. На лингводидактическом направлении факультета иностранных языков и регионоведения критерии оценивания профессионально-коммуникативной компетенции студентов-практикантов были интегрированы в общую форму оценивания уроков.

Заключение

Представляется важным, чтобы английский для профессиональных целей преподавания иностранного языка, который учителям приходится использовать в классе каждый день, рассматривался как интерактивная коммуникативная субкомпетенция, часть профессионально-коммуникативной компетенции учителя, включающая элементы устной интеракции, аудирования, чтения и письменной речи. В то же время, умения чтения и письменной речи вне класса, которые не рассматриваются в данной статье, безусловно, нуждаются в дополнительном анализе. Курсы по английскому языку для студентов педагогических специальностей должны развивать профессионально-коммуникативную компетенцию в классе, а дальнейшие исследования должны способствовать более подробному описанию данной компетенции, в том числе и когнитивных и интерактивных умений, лежащих в ее основе.

Использование иностранного языка в классе может рассматриваться как отдельный домен использования языка для специальных целей преподавания. Приводимый в данном исследовании список коммуникативных задач едва ли можно рассматривать в качестве достаточного описания этого домена. Необходимы дополнительные исследования отдельных жанров речевой деятельности, которые возникают при выполнении описанных в данной статье задач. Кроме того, представляется актуальным исследовать степень необходимости данных задач на различных уровнях образования, при работе со студентами различного уровня, а также исследовать культурно-специфические вариации распределения данных задач, которые проявляются в других национальных и культурных контекстах.

В заключение, необходимо отметить, что авторы статьи понимают взаимосвязь курсов методики преподавания иностранного языка и самих курсов иностранного языка для студентов педагогических специальностей, а также серьезное взаимопроникновение данных курсов в практике подготовки педагогических кадров. Так как в настоящий момент в большинстве педагогических вузов эти два курса разделены, данная статья предлагает идеи по тому, что может быть добавлено в курс иностранного языка, чтобы он был более точно ориентирован на будущую профессиональную деятельность учителей и преподавателей. В рамках почти любого курса языка для специальных целей содержательный и языковой компоненты являются неделимыми.

Кроме того, следует рекомендовать проводить практические курсы методики преподавания иностранных языков на изучаемом языке и интегрировать развитие и оценивание профессионально-коммуникативной компетенции в программы педагогической практики. Приводимое описание профессионально-коммуникативной компетенции в классе основывается на определенных методических убеждениях, лежащих в рамках коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков. Мы видим ее развитие в рамках преподавания иностранных языков студентам педагогических вузов как возможность распространения определенной педагогической культуры и ценностей. Это обеспечит прочную связь между разными частями профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка и позволит им быть более подготовленными к профессиональной деятельности.

Литература

1. *Коренев А.А.* Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования // Научный журнал Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2017. – Т. 35. – № 3. – С. 88–97.

2. *Коренев А.А., Моисеева В.И.* Модели речевого взаимодействия учителя и учеников на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/11/pedagogics/korenev-moiseyeva.pdf (дата обращения: 10.01.2018).

3. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс.– М.: АСТ, 2010. – 240 с.

4. *Barnes D.* Supporting exploratory talk for learning // Cycles of meaning: Exploring the potential of talk in learning. – 1993.– P. 1–12.

5. *Carter D.* Some propositions about ESP // The ESP Journal. – 1983. – 2. – P. 131–137.

6. *Creswell J.W.* Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.). – Los Angeles: Sage Publications, 2009. – 273 p.

7. *Elder C.* Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? // Language testing. – 2001. – 18/2. – P. 149–70.

8. *Freeman D., Katz A., Gomez P.G. and Burns A.* English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom // ELT Journal, 2015. – P. 129–139.

9. *Hyland K.* Academic discourse: English in a global context. – London, UK and New York, US: Continuum.– 2009. – 256 p.

10. *Ignatieva R.P.* Positioning teachers: A discourse analysis of Russian and American teacher identities in the context of changing national assessment mandates. – Doctoral diss., Kent State University. – 2010. – 322 p.

11. *Kiasi M.A., Hemmati F.* The Importance of 'Teacher Talk'in Teaching EFL Writing // Porta Linguarium. – 2014. – 22. – P. 95–108.

12. *Mercer N.* The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners. – Clevedon, UK: Multilingual Matters.– 1995. – 135 p.

13. *Mercer N.* Developing dialogues // Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education. – 2008. – P. 141–154.

14. *Nunan D.* Language Teaching Methodology. – Hertfordshire: Prentice Hall International. – 1991. – 264 p.

15. *Scrivener J.* Learning Teaching. – Oxford, UK: Macmillan. – 2014. – 431 p.

16. *Walsh S.* Exploring Classroom Discourse: Language in Action.– New York, US: Routledge. – 2011. – 256 p.

17. *Wasi'ah N.* A study of teacher talk in classroom interaction at an Islamic senior school // OKARA Jurnal Bahasa dan Sastra. – 2016. – 10 (1). – P. 29–43.

18. *Xiao-Yan M.A.* Teacher talk and EFL in university classrooms. Unpublished master's thesis. – Chongqing Normal University & Yangtze Normal University, China. – 2006. – 58 p.

А.А. Коренев, А.М. Михайлова

Сведения об авторах: *Коренев Алексей Александрович*, канд. пед. наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

E-mail: alexeykorenev@gmail.com

Михайлова Александра Михайловна, аналитик центра социально-экономического развития школы Института Образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

E-mail: s.mikhaylova211@gmail.com

РАБОТА С КОРОТКОМЕТРАЖНЫМИ ФИЛЬМАМИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В статье на примере жанра короткометражных фильмов рассматриваются вопросы применения видеоматериалов в рамках обучения иностранному языку. Анализируется совокупность методов и приемов работы с учебным материалом, которые задействуют как лингвистическую, так и экстралингвистическую компетенции студентов.

WORKING WITH SHORT FILMS WITHIN THE FRAMEWORK OF LEARNING GERMAN

The article reviews the use of video materials in the German language class on the example of the genre of short films. There is being analyzed the set of methods and techniques for working with educational material that involve both linguistic and extralinguistic students' competencies in the article.

Процесс обучения иностранному языку включает в себя регулярную работу с самыми разными источниками информации: учебными пособиями, аутентичными и адаптированными текстами, рисунками, фотографиями, графиками, аудио- и видеоматериалами. Для грамотной и корректной интерпретации этой информации студент должен обладать не только достаточными языковыми умениями, но и лингвокультурологической компетенцией. Под лингвокультурологической компетенцией в лингвистике традиционно понимают «совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в языке; аналитических и коммуникативных умений, а также готовности к аксиологической и семиотической интерпретации языковых и экстралингвистических фактов, которые приобретаются в процессе освоения этнокультурных ценностей и регулируют коммуникативное поведение представителей страны изучаемого языка» [2]. В качестве одного из средств формирования лингвокультурологической компетенции могут служить аутентичные видеоматериалы различной жанровой направленности.

Существует деление на озвученные и неозвученные видеоматериалы. В рамках данной статьи мы будем рассматривать применение, главным образом, озвученных видеоматериалов, хотя и неозвученные видеоматериалы можно эффективно использовать в рамках занятий по формированию лингвокультурологической компетенции учащихся.

Жанр аутентичного короткометражного фильма, как документального, так и художественного, особенно показателен в данном отношении, поскольку даже при отсутствии звукового ряда предоставляет обширный материал для лингвокультурологической интерпретации.

Озвученные видеоматериалы, то есть материалы движущегося изображения, в которых вербальные и визуальные компоненты составляют структурно-смысловое единство, позволяют ускорить постижение учащимися лингвокультурологических аспектов языковой картины мира. Эффективность при этом зависит не только от самого материала, его тематики и структуры, но и от методов работы с ним.

Задача работы с видеоматериалами в лингвокультурологическом аспекте – выявить и проанализировать совместно с учащимися национальную специфику

Ключевые слова: *методики обучения иностранному языку, работа с видеоматериалами, экстралингвистическая компетенция студентов, лингвистическая компетенция, цифровые технологии в обучении иностранному языку, дидактические вопросы современной педагогики.*

Key words: *foreign language teaching methods, working with videomaterials, an extralinguistic students' competence, a linguistic students' competence, digital technologies in teaching of a foreign language, didactic questions of modern pedagogics.*

значимых для понимания концептов языковой картины мира.

Термин **языковая картина мира (ЯКМ)** принадлежит междисциплинарной терминологии и активно используется различными гуманитарными науками (когнитивная лингвистика, лингвокультурология, этнолингвистика, социолингвистика, психолингвистика). Под ЯКМ подразумевают общее знание о внеязыковой действительности, содержащееся в языке в виде суммы лексических значений и семантических коннотаций его смысловых единиц и материально выраженное в конкретном тексте [1]. Адекватное понимание ЯКМ происходит при условии наличия достаточных как лингвистических, так и экстралингвистических знаний.

Лингвистическая компетенция учащихся характеризуется владением удовлетворительным объемом лексических и фразеологических единиц, а также грамматическим строем иностранного языка.

Экстралингвистическая компетенция включает в себя совокупность знаний об историческом контексте, национально-культурных особенностях, обычаях, социальной структуре общества и социальных стереотипах, распространенных в культурном пространстве изучаемого иностранного и родного языков.

Несомненно, что выбранный видеоматериал должен содержать значимую лингвокультурологическую информацию о странах изучаемого языка. В качестве вспомогательных критериев отбора могут служить такие показатели, как обозначенность в видео значимых и/или специфических отличительных черт немецкоязычной культуры, ценность и частотность используемой лексики, актуальность и своевременность тематики, отображение регионального своеобразия.

Кроме того, при выборе материала следует серьезно подойти к анализу дидактического потенциала видео, исходя из реальных возможностей учащихся.

Студенты старших курсов, обладающие уровнем B1–C2 по общеевропейской шкале оценивания (Common European Framework of Reference, CEFR) [4], должны быть в состоянии полноценно и, по возможности, грамотно интерпретировать аутентичные видеоматериалы непосредственно на немецком языке.

Для начинающих групп (уровень A1–A2 по общеевропейской шкале оценивания) преподавателю следует использовать методику, основанную на совокупности методов и приемов, позволяющую учащимся даже при наличии небольших языковых навыков полноценно проработать видеоматериал. Для этого могут быть использованы следующие методы и алгоритмы:

– предварительное комментирование преподавателем тематики, постановка вопросов и задач;

– совместная с аудиторией разбивка проблемы на лексико-смысловые блоки. Обозначить наиболее частотные лексико-семантические структуры можно с помощью дополнительных раздаточных материалов с планом сюжета, опорными словами и выражениями, если необходимо, с полным текстом видеоролика;

– дискуссия по теме.

Для проверки эффективности усвоенного преподаватель может использовать как уже готовые разработки упражнений Гёте-нститута, так и свои собственные разработки по тематике выбранного видео: ролевые игры, то есть составление импровизированных диалогов с использованием лексики; тексты с пропусками для проработки новой лексики („Lückentexte“); тестовые задания, упражнения по аналогии (построение высказываний по предложенной модели), финальная письменная или устная интерпретация увиденного и др.

В качестве наглядной иллюстрации приведем сюжет и варианты упражнений для короткометражного немецкого фильма„Steffi gefällt das“ (режиссер Ф. Шольц, присуждены премии Short Tiger Kurzfilmpreis der FFA 2013, Kurzfilmpreis der Friedrich-Wilhelm-Murnau-Stiftung 2013)[1]. Фильм раскрывает актуальную

[1] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/krz/de12787762.htm (дата обращения: 03.10.2018).

тему зависимости современного человека от социальных медиа. Сюжет: молодой мужчина Пауль выиграл джекпот в лотерею и собирается отдохнуть на Карибских островах. По пути в аэропорт он обсуждает с приятелями новости из социальной сети, при этом каждое свое действие он сразу же документирует в интернете, там же поздравляет отца с днем рождения и планирует ближайшую вечеринку. Он добавляет в друзья Клауса, которого лично не знает, и тут же неожиданно встречает нового виртуального знакомого на улице. Клаус предлагает Паулю подвезти его на машине. Завершается видео репликой репортера, озадаченного исчезновением новоявленного миллионера, – целых шесть часов прошло с последнего размещения информации Паулем в социальной сети и всем остается только надеяться, что он все же улетел отдыхать.

Для работы над фильмом можно использовать как задания, разработанные Гёте-институтом, так и свои собственные разработки. Предлагаем несколько примеров возможных вариантов заданий для фильма «Штеффи это нравится»

1. *Заполните пропуски подходящей по смыслу лексикой из фильма (Ergänzen Sie den Lückentext*):

Meine erste _____des Tages gefällt 640 Personen. Tendenz st_____. Das Bild von meinem _____ nur 35. Scheiß egal. Ich bin heut verdammt gut _____. Hab' meine Wohnung _____. Bin ___dem Weg. Steffi gefällt das.

Задание можно представить как в более сложном варианте (текст с пропусками без подсказок), либо, если того требует уровень подготовки студентов, дать подсказки в виде отдельных (обычно начальных) букв пропущенных слов или предоставить пропущенные слова списком для расстановки в тексте в правильном порядке.

2. *Опишите, что уже сделал Пауль сегодня, используя следующие выражения (Beschreibe, was Paul heute schon alles gemacht hat? Schreibe mit Hilfe der Stichworte Sätze im Perfekt):*

die Wohnung verlassen; neue Freunde bekommen; seinem Vater zum Geburtstag gratulieren; in Scheiße treten; in ein Café gehen Freunde treffen; ein Foto machen; ein Bier trinken.

Muster: Am Morgen hat Paul die Wohnung verlassen.

Это упражнение помогает проработать лексику фильма и грамматическую тему – прошедшее время (Perfekt) в немецком языке.

3. *Составьте диалог к одной из следующих ситуаций* (*Bilden Sie Dialoge zu einer der folgenden Situationen*):

А. Штеффи обсуждает исчезновение Пауля с подругой по телефону.

Б. Репортер проводит расследование исчезновения Пауля и расспрашивает его друга.

В. Разговор Пауля и Клауса в машине.

Творческий характер задания требует от студентов не только воспроизведения уже заданных лексических и грамматических конструкций, но и навыков самостоятельного креативного выстраивания нового текста и интерпретации.

3. Выскажите свои предположения, что могло случиться с Паулем. Используйте формы сослагательного наклонения (Was könnte mit Paul geschehen? Stellen Sie Ihre Vermutungen an).

4. Как часто ты пользуешься функцией «статус» в социальных сетях? О чем ты обычно сообщаешь своим друзьям? Напиши, как мог бы выглядеть твой статус в настоящий момент. (Wie oft nutzt du die Funktion „Statusmeldung"? Mit einer Statusmeldung kannst du deinen Freunden in einem sozialen Netzwerk mitteilen, wie du dich gerade fühlst oder was du gerade machst. Wie könnte deine Statusmeldung in diesem Moment aussehen? Schreibe sie in den Kasten).

Одним из достоинств выбора жанра короткометражного фильма в качестве учебного материала является привлечение и удержание внимания зрителя за счет формально-содержательного и эстетического единства визуальных и звуковых элементов, что в конечном итоге способствует эффективному усвоению материала.

Частой, но не обязательно присущей жанровой особенностью короткометражного фильма является его сатири-

ческая направленность, когда зрителю предлагается видеозарисовка по мотивам актуальных событий или происходящих в обществе социальных процессов и дается их критическая оценка.

Выявление универсальных и культурно-специфических черт социальных концептов, как правило, вызывает живой отклик аудитории и стимулирует коммуникацию студентов на иностранном языке. Сопоставляются отношения к явлениям, ценностям и идеям, трактуются доминантные концепты национальной культуры. Для немецкой культуры это такие общеизвестные ключевые концепты, как, например, *Ordnung* (порядок), *Pünktlichkeit* (пунктуальность), *Gesetz* (закон), *Sicherheit* (надёжность), *Geborgenheit* (безопасность, защищенность), *Heim* (родной дом), *Angst* (метафизический страх), *Zeit* (время) и другие.

Навыки концептуального анализа необходимы студентам гуманитарных специальностей и с профессиональной точки зрения, поэтому задача преподавателя – предложить учащимся типизированную схему (модель) такого анализа и отработать её на занятиях. Эта модель должна отвечать таким обязательным требованиям как цельность, связность и формально-содержательное единство анализа.

Итогом совместной работы должна стать интерпретация в форме письменного или устного текста, в полной мере отражающая суть проблемы, культурно-исторический контекст, используемые режиссёром изобразительно-графические средства (звук, композиция, цветовые решения и др.), сопоставление культурных концептов с позиции их ценностной составляющей, значимости для представителей лингвокультурной общности и субъективную оценку увиденного.

Короткометражные фильмы представляют собой материализованное воплощение национально обусловленной системы ценностей общества, выраженное в формально-содержательном и эстетическом единстве символов и ассоциаций. Можно с уверенностью сказать, что использование аутентичных фильмов значимо дополняет обучение иностранному языку и способствует развитию лингвокультурологической компетенции.

Литература

1. *Бартминьский Е.* Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике [пер. с пол.]. – Москва: Индрик, 2005.

2. *Харченкова И.В.* Лингвокультурологические аспекты прецедентных феноменов немецкого языка // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. Межвузовский сборник научно-методических статей, вып. 1. – Псков, 2011. – С. 236–245.

3. *Schippel L.* Translationskultur – ein innovatives und produktives Konzept-TransÜD Bd. 16 340 S. 2008, Frank & Timme, ISBN 3-86596-158-4

4. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.europaeischer-referenzrahmen.de (дата обращения: 03.10.2018).

5. Goethe Institut [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/deindex.htm (дата обращения: 03.10.2018)

М.В. Петрова

Сведения об авторе: *Петрова Мария Владимировна,* кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры медиалингвистики факультета журналистики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.

E-mail: pmascha@yandex.ru

ОБ АЛГОРИТМЕ РАБОТЫ ПО ПОИСКУ ОТВЕТОВ В ЗАДАНИЯХ НА МНОЖЕСТВЕННЫЙ ВЫБОР (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА)

В статье рассматриваются стратегии работы с аутентичным публицистическим текстом, а именно поиск ответов в заданиях, построенных на множественном выборе. Предлагаемый алгоритм работы поможет справиться с заданиями 12–18 письменной части Единого государственного экзамена по французскому языку. Данные материалы могут также использоваться при подготовке к экзамену DELF Tout public и Junior уровня сложности B2.

ABOUT THE ALGORITHM OF SEARCH FOR ANSWERS IN THE TASKS ON THE MULTIPLE CHOICE (ON THE EXAMPLE OF THE FRENCH JOURNALISTIC TEXT)

The article deals with the strategies of working with authentic journalistic text, namely the search for answers in tasks based on multiple choice. The proposed algorithm will help to cope with the tasks 12–18 of the written part of the Unified state exam in French. These materials can also be used in preparation for the DELF Tout public and Junior B2 difficulty levels.

Не секрет, что задания на полное понимание объемного аутентичного текста в экзаменах по французскому языку (DELF B2, DALF C1 и C2, задания 12–18 ЕГЭ) зачастую оказываются достаточно сложными для участников. Объясняется это целым комплексом факторов: сложная структура текста, непростая лексико-грамматическая составляющая, некоторые особенности авторского стиля, трудности с вычленением объекта и основных сюжетных линий, неумение понять подтекст, имплицитный смысл, отделить главные мысли от второстепенных, ошибочное понимание текста или отдельных его фрагментов вследствие того, что участники экзамена нередко «додумывают» смысл фраз, основываясь лишь на значении знакомых им слов и т.д.

Вниманию читателей предлагается подробный анализ заданий к представленному ниже тексту, а также возможные случаи ошибочной трактовки последнего, приводящие в итоге к выбору неправильного ответа. Следует сразу оговориться, что подобный способ проверки понимания письменного текста (исключительно задания с множественным выбором ответов) характерен только для заданий 12–18 ЕГЭ, в то время как формат DELF B2 предполагает несколько большее разнообразие заданий: наряду с представленным типом вопросов мы найдем там вопросы, предполагающие краткий свободный ответ, а также задания типа Vrai/Faux + Justification.

В нашем случае выбор только вопросов с множественным выбором ответов отнюдь не случаен: нередко бытует мнение, что с подобными заданиями справиться очень легко, хотя практика почти всегда говорит об обратном. На примере рассмотренных ниже стратегий выполнения заданий мы попытаемся понять основные алгоритмы действий

Ключевые слова: *аутентичные тексты, тест, задания на множественный выбор, дистрактор, единый государственный экзамен по французскому языку, международные экзамены по французскому языку.*

Key words: *authentic texts, test tasks on multiple choice, distractor, the unified state examination in the French language, the international exams in French language.*

участников экзамена, а также причины и некоторые механизмы устранения возможных ошибок, возникающих в процессе выполнения заданий для такого рода текстов.

Texte *Les vacances scolaires d'été sont-elles trop longues ?*

Consigne: Lisez le texte ci-dessus et choisissez la variante qui convient au mieux au contenu du texte.

En ce moment, Monique a des projets plein la tête. Pour ces vacances ? Pensez-vous. Cette Parisienne ultra-organisée prépare l'emploi du temps de sa famille... pour juillet et août. « S'y prendre très à l'avance permet de bénéficier de tarifs avantageux », confie-t-elle. Et ce n'est pas un détail quand il s'agit d'occuper pour deux mois deux garçons de 14 et 16 ans, « qui en ont marre d'aller chez les grands-parents et ont besoin de bouger ».

Un casse-tête très partagé. Alors que les salariés ont de plus en plus tendance à morceler leurs congés, quitte à rogner en août sur la traditionnelle trêve des parasols, les huit semaines de vacances de leurs enfants semblent d'autant plus interminables. « 41 % des parents les estiment trop longues, et 55 % trouvent difficilement des solutions de garde », confirme Flavien Neuvy, directeur de l'observatoire Cetelem.

Selon ce sondage, garde et activités posent beaucoup de problèmes à 76 % des parents. Monique, elle, a carrément cassé sa tirelire cet été pour offrir à son aîné, Alexandre, une colo en Espagne, doublée d'un séjour linguistique en Angleterre. Cerise sur le cartable: il entamera lundi un stage chez Alveus, un organisme de révisions scolaires, « histoire de se remettre dans le bain» après dix semaines loin de la calculatrice ».

Anne-Aimée non plus. Mieux, ça arrangerait plutôt cette jeune maman, qui jongle seule pour faire garder sa fille de 3 ans pendant qu'elle est au travail. « Huit semaines à organiser, c'est du sport... souffle-t-elle. Je ne sais pas ce que je ferais si ma mère et mes deux sœurs ne pouvaient pas la prendre chez elles ». Le système D familial reste le premier mode de garde des enfants en juillet et en août, pour 69 % des parents. Ils sont aussi 53 % à inscrire leurs chers petits au centre aéré de leur commune.

« Mais beaucoup d'enfants faute de moyens ne font tout simplement rien et sont gardés... par la console de jeux», remarque Samuel Cywie, porte-parole de la Fédération de parents d'élèves, qui, depuis des années, réclame « que tous les acteurs se mettent autour de la table pour discuter de la durée des vacances ». Sa fédération garde au chaud depuis 015 une proposition de réforme. «Six semaines de congés seraient largement suffisantes », martèle-t-il. Mais le sujet est, politiquement, diablement risqué, tant il soulève d'implications touchant directement la vie économique, ainsi que l'intimité des familles recomposées, aux emplois du temps aussi sensibles et compliqués. Fraîchement arrivé rue de Grenelle, Jean-Michel Blanquer avait promis une « grande concertation » sur les temps de l'enfant. Un an plus tard, au ministère de l'Éducation nationale, on semble sans nouvelles de ce projet.

Le fait est loin d'être anecdotique: c'est chez les plus de 65 ans qu'on trouve le plus de personnes favorables à une réduction des grandes vacances. Près de la moitié les pensent trop longues! Pour beaucoup de seniors, les grandes vacances n'en sont pas, tant ils sont occupés à faire du vélo, des pâtés ou des musées avec petits-fils et filles.

« Dans les discours, ils affirment ne pas être à disposition et veulent avoir leur vie à eux, sans contrainte, mais, dans les faits ils sont très sollicités et répondent largement présents, constate Morgan Kitzmann, chercheur en sociologie à l'Institut national des études démographiques et à l'université Paris-Sorbonne. Ces moments sont vus comme une occasion privilégiée de tisser du lien entre générations ». Selon l'Ined, 43 % des enfants de moins de 6 ans sont confiés pendant une partie des vacances aux grands-parents. Et l'organisation reste une affaire de femmes: le plus souvent, c'est la grand-mère maternelle qui s'y colle.

D'après Christel Brigaudeau, Le Parisien, le 3 août 018

Exercices de compréhension du texte.

1. D'après ce texte, quel est le changement récent dans le comportement des salariés ?

1) Ils ne vont pas à la plage en août.
2) Ils divisent leurs congés en parties.
3) Ils restent sous le parasol pendant les congés.
4) Ils ne prennent pas leurs congés en août.

2. Que Monique a-t-elle fait pour organiser les vacances de son fils, selon le texte ?

1) Elle a travaillé pendant tout l'été.
2) Elle a emprunté de l'argent.
3) Elle a dû beaucoup réfléchir.
4) Elle a dépensé ses économies.

3. Cet été Alexandre, le fils de Monique, ***ne*** *va* ***pas****...*

1) apprendre une autre langue.
2) séjourner dans un camp d'été.
3) vivre en collocation à Madrid.
4) travailler ses cours de maths.

4. Dans ce texte, quel est le sens de l'expression « le système D familial » ?

1) On inscrit ses enfants dans un centre aéré.
2) On prévoit des activités sportives à faire en famille.
3) On fait en sorte que les parents aient leurs congés en été.
4) On fait garder les enfants par quelqu'un de la famille.

5. D'après Samuel Cywie, de la Fédération de parents d'élèves, ...

1) les enfants préfèrent jouer aux jeux vidéo pendant les vacances.
2) très souvent, les enfants sont livrés à eux-mêmes pendant l'été.
3) plusieurs enfants n'ont pas les moyens de s'offrir une console de jeux.
4) la seule chose qui console les enfants en été ce sont des jeux.

6. Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation nationale, s'est engagé à...

1) organiser une vaste discussion du problème.
2) réduire la durée des grandes vacances.
3) prendre en compte l'avis des élèves.
4) concentrer ses énergies pour trouver une solution.

7. D'après Morgan Kitzmann, chercheur en sociologie, ...

1) la plupart des seniors se disent prêts à garder leurs petits-enfants.
2) beaucoup de seniors acceptent finalement de garder leurs petits-enfants.
3) la plupart des seniors ne veulent pas garder leurs petits-enfants.
4) beaucoup de seniors ne gardent leurs petits-enfants qu'en cas d'urgence.[1]

Разберем фрагмент, относящийся к началу рассматриваемого текста и содержащий информацию, необходимую для ответа на ***первый вопрос***.

> Un casse-tête très partagé. Alors que les salariés ont de plus en plus tendance à morceler leurs congés, quitte à rogner en août sur la traditionnelle trêve des parasols, les huit semaines de vacances de leurs enfants semblent d'autant plus interminables.

1. *D'après ce texte, quel est le changement récent dans le comportement des salariés ?*

1) Ils ne vont pas à la plage en août.
2) Ils divisent leurs congés en parties.
3) Ils restent sous le parasol pendant les congés.
4) Ils ne prennent pas leurs congés en août.

Вопрос должен быть интерпретирован следующим образом: согласно тексту, как именно изменилось поведение трудящихся в последнее время?

Вариант 3 не подходит, поскольку данное высказывание не соответствует содержанию текста, хотя в самом тексте, как и в вопросе, присутствуют слова *congé* и *parasol*. Действительно, согласно этому ответу, трудящиеся проводят весь отпуск, сидя под пляжным зонтиком, в то время как на самом деле такой информации в тексте не было.

Вариант 4 тоже не подходит, несмотря на наличие в тексте и в вопросе слов *congé* и *août*, так как в тексте

[1] Ключи: 1-2, 2-4, 3-3,4-4, 5-2, 6-1, 7-2

не говорится о том, что трудящиеся перестали брать отпуск в августе, а, согласно содержанию данного ответа, дела обстоят именно таким образом.

Вариант 1 (трудящиеся больше не проводят отпуск на пляже), также не является правильным, хотя факт выбора данного ответа говорит о том, что учащийся в состоянии провести ассоциативный ряд *parasol – plage*, поскольку само слово *пляж* не фигурирует в тексте.

Правильный ответ 2 – (трудящиеся «разбивают» отпуск на части). В тексте говорится о том, что французы все чаще «дробят» свой отпуск, даже если при этом сокращается количество нерабочих дней в августе, а это – время, которое они традиционно проводили, лежа под пляжным зонтиком. Глагол *morceler* (дробить, делить на части), является однокоренным с существительным morceau (кусок, фрагмент), хорошо знакомым учащимся. Значение слова *rogner* (обрезать, сокращать, укорачивать) раскрывается в контексте данного высказывания.

Рассмотрим следующий фрагмент текста, содержание которого позволяет ответить на ***вопросы 2 и 3***.

> Selon ce sondage, garde et activités posent beaucoup de problèmes à 76 % des parents. Monique, elle, a carrément cassé sa tirelire cet été pour offrir à son aîné, Alexandre, une colo en Espagne, doublée d'un séjour linguistique en Angleterre. Cerise sur le cartable: il entamera lundi un stage chez Alveus, un organisme de révisions scolaires, « histoire de se remettre dans le bain » après dix semaines loin de la calculatrice.

2. Que Monique a-t-elle fait pour organiser les vacances de son fils, selon le texte ?

1) Elle a travaillé pendant tout l'été.
2) Elle a emprunté de l'argent.
3) Elle a dû beaucoup réfléchir.
4) Elle a dépensé ses économies.

Правильным ответом на ***вопрос*** (Что сделала Моник, чтобы организовать каникулы своего сына, согласно тексту?) является **ответ 4** (Она потратила (все) свои накопления). Представляется, что в данном случае залогом успешного выполнения задания (как, впрочем, и всегда при выполнении упражнений подобного типа) является не только понимание текста, но и верная интерпретация формулировки самого ответа. Так, необходимо помнить о том, что слово *économie*, употребленное во множественном числе, уже не может быть понято как *экономика* или *экономия*, но исключительно как *сбережения*, особенно в данном контексте. В самом тексте говорится, что «этим летом Моник в буквальном смысле слова разбила копилку» (elle a carrément cassé sa tirelire cet été), что образно соответствует тому, что написано в **ответе 4**.

В случае, если слово *économies* интерпретируется неверно (даже несмотря на наличие глагола *dépenser* (тратить, расходовать), который может оказать существенную помощь в понимании сути ответа), учащиеся вполне могут ошибочно выбрать **ответы 1 или 2**, в которых присутствуют лексические единицы, которые потенциально могут быть ассоциированы со словом *экономика* (конечно, если понимать *économies* именно таким образом): *travailler* (работать) и *emprunter de l'argent* (брать кредит, взять деньги в долг). Тем не менее, оба ответа не соответствуют содержанию текста.

Ответ 3 (ей пришлось много размышлять/раздумывать), будучи неправильным, гипотетически может быть выбран в случае, если значение слова *tirelire* останется непонятым, тогда выражение *casser sa tirelire* неверно трактуется как аналогичное фразеологизму *se casser la tête* (ломать голову), то есть имеющее тот же смысл, что глагол *réfléchir*.

3. Cet été Alexandre, le fils de Monique, ***ne*** *va* ***pas****...*

1) apprendre une autre langue.
2) séjourner dans un camp d'été.
3) vivre en colocation à Madrid.
4) travailler ses cours de maths.

В данном случае задание составлено таким образом, что учащимся необходимо найти один неправильный (не соответствующий содержанию текста) ответ. Согласно фор-

мулировке вопроса, нужно понять, что Александр, сын Моник, **не будет** делать этим летом. **Верный ответ – 3** (совместно с кем-либо снимать жилье в Мадриде). Однако выбрать именно этот вариант ответа совсем не так просто, как кажется, поскольку в тексте есть словосочетание *une colo en Espagne*, которое представляет собой своеобразный «дистрактор в квадрате». Действительно, к очевидной, на первый взгляд, ассоциации *Испания – Мадрид* добавляется слово *colo*, которое можно принять за сокращение лексической единицы *colocation*. Таким образом, есть риск ошибочно посчитать данный ответ правильным, хотя в тексте речь идет вовсе не о совместном съеме жилья (*une colocation*, сокращенно *une coloc*), а о летнем лагере (*une colonie de vacances*, слово, которое как раз принято сокращать как *une colo*), пусть и в Испании.

Безусловно, данное задание требует от учащихся знаний, касающихся не только собственно лексики, но и некоторых сокращений, однако для того, чтобы успешно справиться с ним, можно действовать и «методом исключения». Так, **ответ 1** (не будет изучать иностранный язык) не является правильным, так как в тексте говорится о предстоящей лингвистической стажировке в Англии (un séjour linguistique en Angleterre). **Ответ 3** (не будет заниматься математикой) тоже не может быть корректным, поскольку из текста явствует, что Александр «будет посещать учебный центр, чтобы повторить школьный материал после того, как десять недель не возьмет в руки калькулятор» (un organisme de révisions scolaires, «histoire de se remettre dans le bain» après dix semaines loin de la calculatrice). **Ответ 2** (не поедет в летний лагерь), как уже было отмечено, тоже неверен, ведь, как мы уже выяснили, сын Моник едет в лагерь в Испанию.

Перейдем к анализу следующего фрагмента текста и к ***вопросу 4***.

> Anne-Aimée non plus. Mieux, ça arrangerait plutôt cette jeune maman, qui jongle seule pour faire garder sa fille de 3 ans pendant qu'elle est au travail. «Huit semaines à organiser, c'est du sport... souffle-t-elle. Je ne sais pas ce que je ferais si ma mère et mes deux sœurs ne pouvaient pas la prendre chez elles». Le système D familial reste le premier mode de garde des enfants en juillet et en août, pour 69 % des parents. Ils sont aussi 53 % à inscrire leurs chers petits au centre aéré de leur commune.

4. Dans ce texte, quel est le sens de l'expression « le système D familial » ?

1) On inscrit ses enfants dans un centre aéré.

2) On prévoit des activités sportives à faire en famille.

3) On fait en sorte que les parents aient leurs congés en été.

4) On fait garder les enfants par quelqu'un de la famille.

Вопрос: что означает в данном тексте выражение « le système D familial »? Прежде всего, обратимся к определению интересующей нас лексической единицы. Système D: fonctionnement ou conduite de projet sans moyens conséquents (« D » en référence à **D**ébrouillardise ou **D**émerde). Таким образом, эквивалентами в русском языке были бы *смекалка*, *находчивость* и т.п. В сочетании со словом *familial* данное выражение может означать *нестандартное решение проблемы с использованием «семейного ресурса»*.

Ответ 1 (детей отправляют в загородный лагерь) не может быть правильным, поскольку, даже если значение выражения *système D familial* остается непонятым, из текста следует, что в 53% семей дети едут отдыхать именно в лагерь (ils sont aussi 53% à inscrire leurs chers petits au centre aéré de leur commune), в то время как 69% родителей вынуждены прибегать к другому способу, значение которого, собственно, и требуется раскрыть в данном задании.

Ответ 2 (семейные занятия спортом вместе с детьми) также не корректен, несмотря на то, что в анализируемом фрагменте присутствует слово *sport*, которое может повлиять на выбор данного

ответа. На самом же деле речь идет о том, что организовать два месяца каникул для детей – своего рода спорт (huit semaines à organiser, c'est du sport), т.е. подчеркивается то, насколько сложную задачу для родителей представляет планирование каникул.

Нельзя засчитать и **ответ 3** (родители стараются брать отпуск летом). Наличие в тексте слов *juillet, août* и *parents* – единственное, что может хоть как-то связать мысль, содержащуюся в ответе, и анализируемый абзац, в котором никоим образом не утверждается, что мамы и папы прилагают усилия для того, чтобы время их отдыха совпало с периодом школьных каникул.

Таким образом, **верный ответ – 4** (с детьми просят посидеть каких-нибудь родственников). В этой мысли мы можем утвердиться, в том числе, благодаря правильной интерпретации слов Анн-Эме, которая говорит, что не знает, что делала бы, если бы ее дочь периодически не забирали к себе мать и две сестры. (Je ne sais pas ce que je ferais si ma mère et mes deux sœurs ne pouvaient pas la prendre chez elles).

Обратимся к фрагменту текста, позволяющему ответить на ***вопрос 5***.

> « Mais beaucoup d'enfants faute de moyens ne font tout simplement rien et sont gardés... par la console de jeux», remarque Samuel Cywie, porte-parole de la Fédération de parents d'élèves, qui, depuis des années, réclame « que tous les acteurs se mettent autour de la table pour discuter de la durée des vacances ».

5. D'après Samuel Cywie, de la Fédération de parents d'élèves, ...

1) les enfants préfèrent jouer aux jeux vidéo pendant les vacances.

2) très souvent, les enfants sont livrés à eux-mêmes pendant l'été.

3) plusieurs enfants n'ont pas les moyens de s'offrir une console de jeux.

4) la seule chose qui console les enfants en été ce sont des jeux.

Вопрос: В чем заключается точка зрения Самюеля Сиви, представляющего Федерацию родителей учащихся?

Правильный ответ – 2 (летом дети часто бывают предоставлены сами себе).

Необходимым условием правильного выполнения этого задания является верная интерпретация фразы « beaucoup d'enfants faute de moyens ne font tout simplement rien et sont gardés... par la console de jeux » (за неимением средств, многие дети просто-напросто не занимаются ничем, сидя дома под присмотром... игровой приставки). Остальные ответы представляют собой лишь дистракторы, «отвлекающая» функция которых основана на присутствии в тексте словосочетания *console de jeux* (игровая приставка).

Действительно, **ответ 1** (дети на каникулах предпочитают играть в видеоигры), а также **ответ 3** (у многих детей не хватает средств на покупку игровой приставки), несмотря на то, что в них обыгрываются некоторые лексические единицы, которые мы находим и в самом тексте (*enfants, jeux, console, moyens, vacances*) по своему содержанию все же далеки от оригинального текста.

Ответ 4 (игры – единственное, что утешает детей летом) также представляет собой своего рода «ловушку», поскольку содержит слово console (которое в данном случае, уже не переводится как *игровая приставка*, а является глаголом *consoler (утешать)* в форме третьего лица единственного числа настоящего времени), которое, в сочетании с *jeux, enfants* и *été* может вызвать неверные ассоциации при выполнении задания.

Следующий элемент текста содержит ответ на ***вопрос 6***.

> Fraîchement arrivé rue de Grenelle, Jean-Michel Blanquer avait promis une « grande concertation » sur les temps de l'enfant. Un an plus tard, au ministère de l'Éducation nationale, on semble sans nouvelles de ce projet.

6. Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation nationale, s'est engagé à...

1) organiser une vaste discussion du problème.

2) réduire la durée des grandes vacances.

3) prendre en compte l'avis des élèves.

4) concentrer ses énergies pour trouver une solution.

Вопрос: Что пообещал Министр образования Жан-Мишель Бланкер? В этом задании **ответы** (сократить продолжительность летних каникул), **3** (учесть мнение учащихся), а также **4** (сосредоточить усилия на поиске решения проблемы) также переставляют собой дистракторы, в которых «обыгрываются» возможные неверные трактовки ключевого, в данном случае, элемента *« grande concertation » sur les temps de l'enfant*, который, как следует из текста, собственно, отражает обещание министра. **Правильный ответ – 1** (инициировать широкое обсуждение проблемы), поскольку *concertation* означает *диалог, переговоры*. **Ответ 2**, вероятно, можно дать, лишь «домыслив», исключительно под влиянием слова *temps*, данное предложение, интерпретировав его как «сокращение времени (продолжительности) каникул», что, однако, абсолютно не соответствует содержанию и логике текста. Представляется, что ошибочный выбор любого из двух оставшихся вариантов возможен в случае, если слово *concertation* перепутать с *consultation* **(вариант 3)** или *concentration* **(вариант 4)**.

Наконец, ***задание 7*** и соответствующий ему отрывок текста:

> Pour beaucoup de seniors, les grandes vacances n'en sont pas, tant ils sont occupés à faire du vélo, des pâtés ou des musées avec petits-fils et filles.
> « Dans les discours, ils affirment ne pas être à disposition et veulent avoir leur vie à eux, sans contrainte, mais, dans les faits ils sont très sollicités et répondent largement présents, constate Morgan Kitzmann, chercheur en sociologie à l'Institut national des études démographiques et à l'université Paris-Sorbonne ». [...]

7. D'après Morgan Kitzmann, chercheur en sociologie, ...

1) la plupart des seniors se disent prêts à garder leurs petits-enfants.

2) beaucoup de seniors acceptent finalement de garder leurs petits-enfants.

3) la plupart des seniors ne veulent pas garder leurs petits-enfants.

4) beaucoup de seniors ne gardent leurs petits-enfants qu'en cas d'urgence.

Исходя из того, что данное задание предполагает правильную интерпретацию слов социолога, **ответ 1** (большинство пенсионеров заявляют о том, что они готовы посидеть с внуками), **ответ 3** (большинство пенсионеров не хотят сидеть с внуками), а также **ответ 4** (многие пенсионеры сидят с внуками лишь в случае крайней необходимости) не передают смысл высказывания, суть которого на самом деле сводится к тому, что «на словах они (пенсионеры) заявляют о том, что не будут этого делать (сидеть с внуками), поскольку хотят спокойно жить своей жизнью, но на деле, как правило, соглашаются». Следовательно, **правильный ответ – 2** (многие пенсионеры, в конце концов, соглашаются посидеть с внуками).

Таким образом, при выполнении такого рода заданий недостаточно опираться только на отдельные слова, тем более, если они не являются ключевыми. 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» [1]. При подготовке к экзамену DELF B2 и ЕГЭ 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.

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 матери-

алов обучающихся // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 10. – С. 64–69.

3. *Бубнова Г.И.* Компетентностный подход: методические основы составления контрольно-измерительных материалов обучающихся (окончание) // Иностр. языки в школе. – 2011. – № 2. – С. 62–66.

4. *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. ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений, 2018. – № 3. – С. 60.

5. *Фоменко Т.М.* Тесты как форма контроля. Французский язык: кн. для учителя.– М.: Просвещение, 2008. – 176 с.

А.П. Чечиль

Сведения об авторе: *Чечиль Алексей Павлович,* канд. пед. наук, доцент кафедры романской филологии, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел.

E-mail: tchetchil@inbox.ru

СОВРЕМЕННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЮМОР В СМЕШАННЫХ МЕТАФОРАХ И МАЛАФОРАХ

В статье рассматривается проблема смешанных метафор и малафор, традиционно воспринимаемых как ошибка в употреблении метафорических выражений. Статья ставит задачу описать переоценку сущности данного феномена в современной лингвистике, учитывая его творческую сущность и целенаправленное использование, и проанализировать распространенные смешанные метафоры и малафоры, используемые для создания юмористического эффекта в современном английском дискурсе.

MODERN ENGLISH HUMOUR IN MIXED METAPHORS AND MALAPHORS

The article focuses on the problem of mixed metaphors and malaphors, which have been traditionally perceived in linguistics as a faulty usage of metaphorical expressions. The article aims to describe the revaluation of these phenomena in the modern linguistics taking into consideration its creative nature and deliberate usage by a speaker. It also analyses frequent mixed metaphors and malaphors utilised for creating a humorous effect in modern English discourse.

Метафора (от греч. *metapherein* – переносить) как фигура речи, являющаяся скрытым сравнением предметов и явлений на основании общего признака, в которой слово или выражение употребляется в переносном значении, уже много столетий привлекает внимание филологов. Нельзя не согласиться с известным лингвистом МакКарти в том, что метафоры проникают во все области языка, а пред-

Key words: *смешанная метафора, малафора, когнитивный диссонанс.*

Ключевые слова: *mixed metaphor, malaphor, cognitive dissonance.*

метом метафор могут служить любые когнитивные домены [5]. В то же самое время «ни одна из современных лингвистических теорий не может объяснить феномен метафоры», которая продолжает оставаться «нерешенной проблемой семантики» [2]. Метафоры употребляются в дискурсе весьма часто, когда речь идет об абстрактных или неоформленных идеях, для создания новых и расширения уже существующих концептов, а также для демонстрации неочевидных связей, эвфемизации речи и уклонения от прямого ответа [4].

Феномен смешанной метафоры (т.е. двух или более логически несочетаемых метафор, соединенных в одном выражении) был впервые зафиксирован уже в XVIII в. Смешанные метафоры, однако, могут быть обнаружены и в более ранних работах, например, в «Гамлете» Шекспира, где для того, чтобы подчеркнуть огромное число неприятностей главного героя, автор вместо метафоры "to take arms against a host of troubles" использует смешанную метафору "to take arms against a sea of troubles":

Whether 'tis nobler in the mind to suffer
The slings and arrows of outrageous fortune
Or to take arms against a sea of troubles.

До недавнего времени смешанная метафора филологами не изучалась, а считалась риторической ошибкой, которую рекомендовалось всячески избегать. Некоторые лингвисты признавали смешанные метафоры в тех случаях, когда они использовались целенаправленно, как правило, для создания в речи комического эффекта. И лишь с развитием когнитивной лингвистики отношение ученых к смешанным метафорам изменилось, поскольку это направление науки позволило объяснять данный феномен с альтернативных точек зрения и рассматривать смешанные метафоры не как аномальное явление в лингвистике. В определении, данном лингвистом Майклом Киммелем, смешанная метафора – это несколько метафор, находящихся в непосредственной контекстуальной близости, но имеющих различную когнитивную основу [3]. В то время как их использование может казаться признаком лингвистической некомпетентности, все больше ученых сходятся во мнении, что смешанные метафоры играют в речи определенную роль и создаются целенаправленно. Примером может являться известная смешанная метафора, использованная бывшим президентом США Бараком Обамой "I'm green behind the ears" (которая является смесью метафор "to be green" и "to be wet behind the years") для того, чтобы с юмором подчеркнуть свою неопытность в начале президентского срока. Интересно отметить, что до Барака Обамы данная смешанная метафора была неоднократно использована в таких популярных печатных изданиях, как The New York Times, The Economist и The Financial Times.

Необходимо заметить, что если при использовании метафор внимание собеседников приковано к переносному значению выражения, то при смешении метафор на первый план выходит буквальное значение, за счет чего часто и создается определенный юмористический эффект, подчеркивая креативность говорящего: "...though Murphy and Rawlings do their best to defuse the big elephant in the room (there's a mixed metaphor for you), I never quite escaped the feeling that this was just weird, and perhaps unnecessary" [7]. Смешанная метафора "wake up and smell the coffee on the wall", состоящая из двух популярных метафор "wake up and smell the coffee" и "read the writing on the wall", была использована известным радио диджеем, чтобы в юмористической форме подчеркнуть значение обеих метафор (очнуться и трезво оценить ситуацию) при обращении к слушателям во время утренней программы.

Смешение двух идиоматических выражений, клише или афоризмов, приводящее к смене значений идиом, носит название «малафора» – термин, впервые введенный американским ученым Лоренсом Харрисоном в 1976 году и описанный им в статье "Searching Malaphors" в печатном издании The Washington Post. Харрисон видит различие между смешанной метафорой и

малафорой в том, что в последней при смешении двух устойчивых выражений одно слово заменяется на другое, сходное в произношении, что и создает юмористический эффект, например, при смешении двух поговорок “Let’s cross that bridge when we come to it” (обозначающая предложение отложить принятие решения на более позднее время, эквивалент русского выражения «Проблемы надо решать по мере их поступления») и “Don’t burn your bridges” (обозначающая совет не разрушать то, что может пригодиться в дальнейшем, «Не плюй в колодец, пригодится водицы напиться») малафора звучит как “We’ll burn that bridge when we come to it” (что примерно означает «Мы готовы бороться, когда придет время»). В то же самое время многие лингвисты считают смешанную метафору и малафору единым феноменом, не имеющим заметного различия.

В данной работе мы рассмотрим наиболее популярные малафоры, являющиеся примерами современного английского юмора, которые часто приводят к возникновению когнитивного диссонанса у обучающихся английскому языку:

1. “I want to get an elephant out of the room”. Данная малафора, очевидно, является комбинацией устойчивого выражения “the elephant in the room” (серьезная проблема, о которой все знают, но предпочитают умалчивать) и “to be out in the open” (раскрыться, выйти наружу, стать всеобщим достоянием). Особенность данной малафоры заключается в том, что составляющие ее идиомы имеют противоположное значение.

2. “We did everything from soup to finish”. В данном случае в единой малафоре присутствуют два идиоматических выражения – американское “from soup to nuts” и “from start to finish”, оба обозначающие «от начала и до конца».

3. “They don’t want to count their chickens before they roost”. Данная малафора была использована ведущей программы “Life with Katie Tur” Зерлиной Максвелл в разговоре о политике и стала весьма распространенной в американском обществе. Поговорки “don’t count your chickens before they hatch” (не планируй будущее, пока оно не наступило или «делить шкуру неубитого медведя») и “chickens come home to roost” (идиома, насчитывающая несколько столетий, и звучавшая ранее как “curses are like chickens; they always come home to roost” – приблизительный эквивалент русской поговорки «как аукнется, так и откликнется»). Эти выражения используются и в других малафорах, например, “never count your eggs before they hatch” или “might the roosters be guarding the henhouse”.

4. “My anxiety is out of the roof” – очевидное юмористическое смешение “through the roof” (подняться на очень высокий уровень) и “to be out of this world” (быть впечатляющим).

5. “Facebook is a 10,000 pound canary in the coal mine”. Произнесенная Томом Мерриттом во время программы Daily Tech News при обсуждении защиты информации пользователей Фейсбука, малафора точно и остроумно выражает идею «Они не хотят говорить об этом, но их заставляют, и у нас нет достоверной информации, защищена ли частная информация в соцсети». Этот эффект был достигнут путем соединения трех метафор: “canary in a coal mine” (раннее предупреждение об опасности, выражение, возникшее в горной промышленности, где шахтеры брали с собой в шахту канарейку, которая умирала от газов прежде, чем их концентрация достигала опасной для человека границы), “the 800 pound gorilla” (американское выражение, обозначающее могущественную организацию или человека, на которых общие правила не распространяются) и “the elephant in the room” (известная всем, но целенаправленно игнорируемая проблема).

Подводя итог, можно с полной уверенностью утверждать, что смешанные метафоры и малафоры играют важную роль в понимании английского юмора, и для успешного преодоления когнитивного диссонанса, возникающего у реципиента, изучающего язык, данному феномену, представляющему несомненный интерес для дальнейшего исследо-

вания, необходимо постоянно уделять внимание в процессе обучения.

Литература

1. *Москвин В.П.* Русская метафора: Очерк семиотической теории. Изд. 2-е. – М.: Ленанд, 2006. – 184 с.

2. *Kittay E.F.* Metaphor: Its cognitive Force and Linguistic Structure. – Oxford, 1989, p. 9.

3. *Kimmel M.* Why We Mix Metaphors (and Mix Them Well). University of Vienna, Journal of Pragmatics, 42, 2009. – P. 97–115.

4. *Low G.D.* On Teaching Metaphor. Applied Linguistics. – 1988. – 9/2. – P. 125.

5. *McCarthy M.* Vocabulary. – UK: Oxford University Press, 2010. – P. 27–35.

6. *Nordquist R.* What are Malaphors. 2017. – URL: https://www.thoughtco.com/malaphor-word-play-1691298

7. *Semino E.* A Corpus-based Study of 'Mixed Metaphor' as a Metalinguistic Comment. – UK: Lancaster University, 2016.

8. https://www.urbandictionary.com/define.php?term=malaphor

9. https://malaphors.com

М.П. Таймур

Сведения об авторе: *Таймур Мария Павловна*, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук, Московский государственный лингвистический университет.

E-mail: mariataymour@gmail.com

ИЗ ИСТОРИИ ФРАНЦУЗСКИХ МОНЕТ И МЕДАЛЕЙ

(Начало см. № 2, 2019 г.)

Статья посвящена памятным монетам и медалям Франции. В ней рассматриваются особенности французской и шире европейской мемориальной медали, используемые изображения и символика, прослеживается их связь с античными монетами, которые стали эталоном для мастеров-медальеров Возрождения. Авторы показывают, что памятные медали, как и монеты, выступают важными свидетелями истории, по которым можно рассказать историю страны и вспомнить выдающиеся имена ее деятелей. По мнению авторов, памятные монеты и медали служили средством политической пропаганды, посредством которой власть стремилась легитимизировать свое положение в обществе, а также увеличить свое влияние на другие страны, используя визуальные образы и символы.

FROM THE HISTORY OF FRENCH COINS AND MEDALS

The article is devoted to coins and commemorative medals of France. It examines the characteristics of the French and European memorial medals and coins, the images and symbols represented on them. The authors show their connection with antique coins, which became the standard for the Renaissance medalists. They are important witnesses to the history. They tell us the history of a country and remind us of the outstanding people who had the most effect on society. According to the authors, commemorative coins and medals served as a means of political propaganda through which the authorities sought to legitimize their position and power in society, and to increase their influence on other countries using visual images and symbols.

Во второй половине XVIII и начале XIX века начинается упадок медальерного искусства во Франции, которая вслед за Италией долгое время была законодателем в области наградных и мемориальных медалей, а затем и в ряде других стран Европы. Одна из главных причин – бурные политические события. Французская революция, директория, консульство, империя, реставрация. В период революции французское медальерное искусство пыталось выразить социальные и революционные идеи средствами искусства медали. Большое количество медалей появилось в эпоху Наполеона, который, был поклонником этого искусства. В эпоху революции и империи медальерное искусство становится полностью подчиненным средствам пропаганды, сменявших друг друга режимов. В медальерное искусство Франции пришло много молодых мастеров. Правда, их возвышенный патриотизм, который питала Великая Французская революция, не мог восполнить в полной мере достижения «старых» мастеров, судьба которых в бурную революционную эпоху сложилась непросто.

Если говорить о французских монетах, то они также многое могут рассказать об истории Франции, правда, назначение денег более утилитарно в отличие от медалей, поэтому «художественности» в них не так много.

Вплоть до эпохи Капетингов типы выпускаемых монет были фиксированными: на них традиционно изображались крест, монограмма, ягненок, корона, щит и др. Портрет короля появляется на монетах только в конце правления Людовика XII (к 1514) [11].

Французский тестон (*un teston*) – старинная французская серебряная монета, чеканившаяся по указу Людовика XII от 6 апреля 1514 и последующему указу Франциска I от 1540 года. Это была самая первая среди тяжелых серебряных монет Франции и

Ключевые слова: *история французских монет, медали Франции, история Франции, страноведение.*

Key words: *history of French coins, medals of France, history of France, regional studies.*

первая французская монета с реальным изображением короля.

Рис. 3 Тестон. Людовик XII (аверс)

Рис. 4 Тестон. Людовик XII (реверс)

Французский тестон начал чеканиться – как подражание итальянскому тестону — во Франции при Людовике XII (годы правления 1498–1515). Франция тогда владела Лети, Неаполем, Миланом и Генуей. Королевский портрет изображен на аверсе. Король изображен в профиль. Голова покрыта его знаменитым капюшоном (средневековый головной убор) и увенчана короной. По окружности монеты расположена следующая надпись: **(крест) LVDOVICVS: DEI: GRA: FRANCORVM: REX (трилистник)**, которая означает «Людовик божьей милостью король Франции» (*Louis, parla grâce de Dieu, roides Francs*).

На реверсе помещен королевский гербовый щит с тремя лилиями. Над щитом расположена корона. По окружности находится следующая надпись: **(крест) XPS: VINCITXPS: REGNAT: XPS: IMPERAT (трилистник)**. Она означает – Христос царствует, побеждает и командует (*Le Christ vainc, règne, commande*). Щит с тремя лилиями имел значение монархическое и административное [6, с. 111].

В середине XVI в., во времена правления Генриха II, была отчеканена первая датированная (1549 г.) французская монета. Кроме того, она стала первой золотой монетой с портретом короля. Такое примечательное событие не могло пройти мимо фольклора. Монету в экю тут же окрестили «генридором» (*Henri d'or* – «золотой Генри»), положив начало именованиюмонет в честь изображенного на них монарха [5].

После Людовика чеканился также при Франциске I (1515–1547), Генрихе II (1547–1559), Карле IX (1560–1574) и Генрихе III (1574–1589), который принял решение о выпуске крупной серебряной монеты, приравненной к золотому экю. Из-за порчи монеты ее чеканка в 1577 году была прекращена, однако продолжили чеканку серебряных монет 1/4 и 1/8 экю, затем их сменила другая большая монета — серебряный франк.

Однако самой известной французской монетой считается луидор. В буквальном переводе это название значит «Золотой Луи» или «Золотой Людовик» (Louis d'Or). Существовало много разновидностей оформления луидоров. Их чеканка началась при Людовике XIII в 1640 году и продолжалась более 150 лет до эпохи правления Людовика XVI. Монета чеканилась из золота 917-ой пробы и весила от 400 до 600 мг. Диаметр луидора равнялся 5 мм. Выпускались монеты достоинством ½ луидора, 2, 4, 8 и 10 луидоров. 1 луидор приравнивался к 10 ливрам [10, p. 151]. Этот набор золотых монет стал частью реформы, в результате которой чеканка монет молотком была заменена производством монет с более точным весом и рифленым краем.

Интересно, что прообразом луидора послужил испанский дублон, который во Франции было принято называть пистолем. Дублон чеканился с 1566 года и на протяжении XVII и XVIII веков считался уважаемой европейской валютой [9, с. 95]. Названия монет – луидоры, пистоли – читатели, наверняка, встречали в произведениях Д. Дефо, А. Дюма, Р. Стивенсона и других популярных авторов.

На аверсе монеты изображена голова Людовика XIII и увенчанная лавровым венком. Голова короля повернута вправо. По окружности идет надпись **LVD XIII DG - FR ET NAV REX** (*Lvdovicvs XIII deigratia Franciae et Navarraerex*), которая означает «Людовик XIII божьей милостью король Франции и Наварры». На реверсе изображена королевская монограмма в виде креста из

четырех двойных букв L (от имени Louis), над которыми расположены короны, и которые окружены лилиями. По окружности идет надпись на латинском языке **CHRS REGN VINC IMP** (*Christvs regnat vincit imperat*) – Христос царствует, побеждает и командует [12]. Существовало три категории луидоров: лудидор (le Louis d'or), двойной луидор (le double Louis d'or) и четверной луидор (le quadruple Louis d'or). Гравером всех этих монет был Жан Варен (Jean Warin) (1604–1672). С 1628 по 1672 гг. он выполнял функции главного контролера Парижского монетного двора [10, p. 151]. Примечательно, что для борьбы с обрезанием монет Жан Варен изобрел станок, позволявший чеканить монеты ровной круглой формы.

Все знаки, представленные на луидоре – крест, короны, лилии, лавровый венок – являются старинными королевскими атрибутами, и они глубоко символичны. Через них позиционируются королевская особа, монархический идеал и династическая политика [6, с. 113].

Лилии и надписи на монете отражают идею сакральной природы французской монархии: король выступает посредником между Богом и подданными своего королевства. По словам известного французского медиевиста М. Пастуро, «это укрепляет его династический престиж и четко отражает его монархическую программу» [6, с. 108].

Корона является знаком верховной власти, которым не может быть наделено лицо, не имеющее соответствующего социального статуса [8, с. 383]. Она является носителем знака, актуализирующего идею власти.

Крест символизирует искупительную жертву Христа, а также он является священным знаком вечной жизни и избавления от страданий [2, с. 5].

Лавровый венок, венчающий голову французского монарха, со времен античности является символом славы, победы или мира. Таким образом, он наделяет короля чертами победоносного защитника веры и своего королевства.

Как указывает название монеты, она чеканилась из золота – благородного и драгоценного металла, имеющего высокую стоимость.

Рис. 5. Луидор (аверс и реверс)

До настоящего времени луидор является самой большой и тяжелой золотой монетой, которую когда-либо чеканили во Франции. Эти монеты были уникальными экземплярами, которые предназначались для подарков и для демонстрации возможностей Парижского монетного двора, а не для выпуска в обращение [3].

В заключение можно сделать вывод о том, что монеты и медали являются важными свидетелями истории становления и развития государства. Они рассказывают об экономических отношениях страны, о войнах, победах и поражениях. По ним можно проследить историю государства в лицах и именах, в гербах и геральдических символах. Монеты и памятные медали Франции представляют особый интерес для тех, кто интересуется историей этой страны, ее великим прошлым, запечатленным в золоте, серебре и бронзе. Они нередко выступают не только средством купли-продажи, символом богатства, но и истинным произведением искусства, в которое старые медальеры вложили не только свой талант, но и частицу души.

Литература

1. *Борисов Ю.В.* Дипломатия Людовика XIV [Текст] / Ю.В. Борисов. – М.: Международные отношения, 1991. – 381 с.

2. *Вовк О. В.* Энциклопедия знаков и символов [Текст] / О.В. Вовк. – М.: Вече, 2006. – 528 с.

3. Королевская монета, Людовик XIII. Десять луидоров [Электронный ресурс]. – URL: https://www.wdl.org/ru/item/599/ (Дата обращения: 21.08.2018).

4. Краткий очерк истории медальерного искусства [Электронный ресурс]. – URL: http://vsemedali.ru/books/item/f00/s00/z0000000/st003.shtml (Дата обращения: 21.08.2018).

5. Монархи на золотых монетах средневековой Франции [Электронный ресурс]. – URL: http://royalcoins.ru/numizmatic-gold_monarchs.html (Дата обращения: 21.08.2018).

6. *Пастуро М.* Символическая история европейского средневековья. Пер. с фр. Е. Решетниковой [Текст] / М. Пастуро.– СПб.: Александрия, 2017. – 448 с.

7. *Прозоровский Д.И.* Свод сведений, относящихся до техники и истории медальерного искусства [Текст] / Д.И. Прозоровский. – М.: «Либриком», 2012. – 208 с.

8. *Санников С.В.* Образы королевской власти эпохи великого переселения народов в западноевропейской историографии VI века: Монография [Текст] / С.В. Санников. – Новосибирск: НГТУ, 2011. – 12 с.

9. *Тульев В.* История денег [Текст] /В. Тульев. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: Эскмо, 2013. – 208 с.

10. *Hoffmann H.* Les monnaies royales de France depuis Hugues Capet jusqu'à Louis XVI [Text] / H. Hoffmann. – Paris : Chez H. Hoffmann, 1878. – 16 p.

11. Monnaies françaises [Electronic resource]. – URL: https://gallica.bnf.fr/html/und/objets/monnaies-francaises (Дата обращения: 21.08.2018).

12. *Schulman J.* Collection Le Maistre « Pax in Nummis », médailles, jetons et monnaies ayant rapport aux divers traités de paix conclus depuis le XVIe siècle jusqu'à nos jours décrite par J. Schulman [Text] / Amsterdam: Éditeur J. Schulman, 1912. – 56 p.

Рисунки

Рис. 3. Тестон. Людовик XII. Аверс. / URL: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10408455b?rk=42918;4

Рис. 4. Тестон. Людовик XII. Реверс. / URL: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10408455b?rk=42918;4

Рис. 5. Луидор / URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Louis_d%27or#/media/File:France_1643-A_Half_Louis_d%27Or.jpg

А.Н. Варакса,
Е.Г. Васильева

Сведения об авторах:

Варакса Александр Николаевич, канд. политич. наук, доцент кафедры зарубежной истории, политологии и международных отношений Института истории, политических и социальных наук Петрозаводского государственного университета.

E-mail: fidelio@sampo.ru

Васильева Екатерина Геннадьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Карельского филиала Российской академии государственной службы и народного хозяйства при Президенте РФ.

E-mail: libellule_26@mail.ru

Поправка

В № 2, 2019 г. в содержании журнала в названии статьи **Слепцовой Е.В.** опечатка. Следует читать так: *Работа над аутентичными текстами в процессе формирования билингвальной культуры будущего учителя*

Редакция приносит извинения автору за допущенную опечатку.

DEUTSCHLAND MIT GENUSS. LÜBECK

Im vorliegenden Artikel berichtet die Autorin von ihren Eindrücken und schlägt vor Deutschland von seiner attraktivsten Seite unter die Lupe zu nehmen – vom Standpunkt der Kochkunst, Geschichte und Kultur. In einem einfachen und interessanten Sujet macht man sich mit der Legende und der Entstehungsgeschichte der von allen beliebten Köstlichkeit vertraut, sowie mit dem Rezept, dessen Bestandteil diese Köstlichkeit bildet, was vielleicht die Möglichkeit gibt, die Deutschen und ihre Sprache auf eine neue Art und Weise kennen zu lernen. Spannende Aufgaben helfen neue Wörter und Realien behalten. Also machen Sie sich bekannt – Norddeutschland, Lübeck, Marzipan und seine Entstehungsgeschichte.

GERMANY WITH PLEASURE. LÜBECK

In this article the author shares his impressions and suggests that we should look at Germany, perhaps, from the most attractive side – from the point of view of cooking, history and culture. In a simple and interesting plot you can find the legend and the history of appearance of the everyone's popular and favorite treat, and also learn a cake recipe from it. That will perhaps help you look at the Germans and the German language from a different angle. Exciting assignments will help memorize new words and realities. Let's get acquainted with Northern Germany, Lübeck, Marzipan and the history of its appearance.

Meine Reise geht diesmal nach Norddeutschland, in die alte Hansestadt, deren Name jedem verspricht, dass man sich in sie verlieben wird, was letzten Endes auch mir passierte....

Lübeck, 1143 das erste Mal als Stadt erwähnt, verdankt seinen Namen einer slawischen Siedlung „Liubice", die in der Nähe lag und durch Eroberungskriege 1138 niedergebrannt wurde. Die slawische Benennung aber blieb erhalten und wurde auf die Stadt übertragen.

Die Bekanntschaft mit der Stadt beginnt am Holstentor, das im 15. Jahrhundert (1464–1678) nach niederländischen Vorbildern erbaut wurde und heute zu den Überbleibseln der ehemaligen Befestigungsanlagen gehört. Es steht in einer Reihe mit den bedeutendsten Bauwerken auf deutschem Boden, solchen, wie Burg Eltz, dem Brandenburger Tor, der Liebfrauenkirchen in München und dem Kölner Dom. Sogar auf dem alten deutschen Geld, den 50-D-Mark-Scheinen, das Zahlungsmittel bis 1995 war, war dieses Meisterwerk der Spätgotik abgebildet. Nach einem hübschen Foto mit dem Tor im Hintergrund wird die Entdeckungsreise fortgesetzt.

Gleich hinter dem Holstentor an der Trave liegt die Speicherstadt. Selbstverständlich ist sie nicht so riesig und massiv, wie die in Hamburg, aber nicht weniger interessant und legendär. Die Lübecker Kaufleute lagerten dort ihre von nah und fern gebrachten Waren, verkauften sie in unteren Stockwerken und bewohnten die oberen. Hier begann auch die fast märchenhafte Geschichte einer Lübecker Spezialität – des Weines Rotspon.

Das Wort „Rotspon" ist niederdeutscher Abstammung. Es bedeutete ursprünglich „roter Span", also rotes Holz. Die

Ключевые слова: *Deutsch, deutsche Traditionen, Kochrezepte, Lübeck, Marzipan.*
Key words: *German language, German traditions, recipes, travel, Lübeck, Marzipan.*

Holzfässer, in denen Rotwein gelagert wurde, bekamen wegen des Weins intensive rote Färbung. So entstand die Benennung dieser Lübecker Spezialität.

Schon im 14. Jahrhundert kamen Kaufleute aus Frankreich nach Lübeck und brachten unter anderem auch Salz, das gern und in großen Mengen gekauft wurde, denn die vielen in der Ostsee gefangenen Heringe wurden gesalzen und auf solche Weise haltbar gemacht. Als Beifracht und Ballast wurde der billige französische Bordeaux-Wein in Fässern in die Hansestadt gebracht. Die Lübecker kamen auf die Idee, diesen Wein bis zu seiner Reife in eichenen Fässern zu lagern und erst dann in die Flaschen abzufüllen. So verwandelten sich ganz simple und billige französische Rotweine in edle Getränke, deren Ruhm die Grenzen der Stadt bald überschritt. Auch die Napoleonische Armee trug dazu bei, als sie 1806 die Stadt besetzte und in den Kellern der Weinhändler den Wein aus ihrem Heimatland entdeckten, ihn genüsslich tranken und zu ihrem Staunen feststellen mussten, dass er in Lübeck viel besser, als zu Hause schmeckt.

Noch eine Spezialität erfreut sich großer Beliebtheit unter den Feinschmeckern – das Lübecker Marzipan. In einer Legende wird erzählt, dass einmal vor vielen Jahren in der Stadt große Hungersnot herrschte. Es gab fast kein Essen in der Stadt, die Kinder weinten bittere Tränen, die Eltern wussten nicht, wie sie und sich selbst sättigen können. Einmal kamen die verzweifelten Bürger zusammen und beschlossen, die übrig gebliebenen Lebensmittel unter einander zu sammeln und sie zum Bäcker zu bringen, damit er daraus für alle ein Brot backen konnte. Gesagt – getan! Am Abend legten die Einwohner der Hansestadt zu den Türen des Bäckers alles Essbare, was sie in ihren Vorräten noch hatten. Der Bäcker trat vor die Menschenmenge, sah sich das Gebrachte an und zuckte ratlos die Achseln: Vor ihm standen nur ein Sack Zucker und ein Sack Mandeln, weiter nichts! Flehend wandte er sich an die Mitbürger mit der Bitte, ihn von dieser Aufgabe zu erlösen, er kenne kein Rezept für Brot aus diesen Zutaten! Aber die Bürger waren unnachgiebig! Dem Bäcker blieb nichts anderes übrig, als die Ärmel hochzukrempeln und sich an die Arbeit zu machen...

Am nächsten Morgen versammelten sich die hungrigen Einwohner Lübecks vor seinem Haus und warteten gespannt auf das Brot. Die Tür ging auf und der stolze Bäcker präsentierte allen seine Kreation: ein aus Mandeln und Zucker gebackenes Brot! Die Menschen waren begeistert und gaben dem Brot einen lateinischen Namen (kein Wunder, denn im Mittelalter war Latein die Amtssprache) zu Ehren des heiligen Martin, der an diesem Tag geehrt wurde, Marcipanus (panus – Brot, Marci – zweite Deklination der Substantive im Genitiv, also: Martins Brot).

Die Geschichte ist schön, aber leider ist sie nur eine Legende! In Wirklichkeit kam diese Köstlichkeit nach Lübeck über Seeweg aus Kleinasien. Die Lübecker Konditoren kreierten sie zu einem Meisterwerk, indem sie die Zutaten ganz fein mahlten und aus der Marzipanmasse verschiedene Figuren und Pralinen formten. Die berühmteste Marzipanfirma ist wohl das Niederegger-Marzipanhaus, das schon über 200 Jahre alt ist. 1806 gründete der Ulmer Konditormeister Johan Georg Niederegger das Unternehmen und legte dadurch den Grundstein einer Erfolgsgeschichte. Heute kann man im großen Niederegger-Geschäft in der Breiten Straße im Erdgeschoss leckere Marzipan-Süßigkeiten kaufen und in ersten Stock das Café besuchen und dort ein Stück Marzipankuchen oder Torte genießen. In der 2. Etage befindet sich das Marzipan-Museum, das die Besucher mit der Geschichte dieses kulinarischen Meisterwerkes von ihrem orientalischen Ursprung bis in die Hansestadt an der Trave vertraut macht. Am Eingang wird der Besucher von 12 lebensgroßen Marzipanfiguren, die berühmte Personen der Stadt darstellen, begrüßt. Unter ihnen ist auch Thomas Mann, Schriftsteller und Nobelpreisträger, der, übrigens, auch ein leidenschaftlicher Verehrer des Niederegger Marzipans war.

Das Niederegger Marzipanhaus liegt fast dem Lübecker Rathaus, einem der

schönsten Rathäuser Deutschlands, gegenüber. Dessen Bau fing im Jahre 1230 an, kurz nach der Verleihung der Stadt der Reichsfreiheit und im Laufe der Jahre wurde es immer wieder verändert und erweitert. Das ist der Grund, warum das Rathaus nicht in einem einheitlichen Baustil errichtet wurde. Die Fertigstellung erfolgte erst 1308. Aber auch heute ist der Sitz der Verwaltung und des Senats, hier finden Tagungen und Sitzungen der Ausschüsse statt. Und die Gäste der Stadt, die im Rathaus empfangen werden, werden selbstverständlich mit Rotspon und Marzipan willkommen geheißen!

Es lässt sich vermuten, dass unter den hohen Gästen des Rathauses auch Thomas Mann, Willy Brandt und Günter Grass – die großen Söhne der Stadt und Nobelpreisträger – mehrmals waren. Thomas Mann und Willy Brand wurden in Lübeck geboren, Günter Grass hielt es für seine zweite Heimat. Eine Visite wert sind die Museen, die ihnen gewidmet sind. Das Thomas-Mann-Museum befindet sich im Buddenbrookhaus – dem Haus, das der Schriftsteller in seinem weltberühmten Roman beschrieb und in dem er die Hauptthelden seines Werkes leben ließ.

In der Nähe des Rathauses und dem Buddenbrookhaus gegenüber ragt in die Höhe noch einer der schönsten Bauten der Stadt – St. Marien zu Lübeck. Es ist die Hauptkirche der Stadt und zugleich die Kirche des Rates der Hansestadt Lübeck. Sie wurde 1277–1351 im gotischen Baustil nach französischen Mustern errichtet und gilt als „Mutterkirche der Backsteingotik“. Nach ihrem Vorbild wurden mehr als 70 Kirchen im Ostseeraum gebaut.

In der Kirche werden für die Gäste Führungen veranstaltet. Während so einer Führung wurden wir in den gewöhnlich geschlossenen historischen Teil der Gebetskirche eingeladen. Früher versammelten sich dort zu feierlichen Messen die Ehrenbürger der Stadt. Für sie stehen dort die aus edlen Hölzern kunstvoll geschnitzte Gebetsstühle, deren Armlehnen in Form von schreienden Hähnen, Eseln und Hunden sind. Eine komische respektlose Anspielung! Aber viel interessanter war die Erklärung der direkten Bedeutung der Redewendung „Halt die Klappe!“ Diese Stühle sind nämlich Klappstühle. Wenn jemand von den hohen Vätern der Stadt während des Gottesdienstes die Messe früher und unbemerkt verlassen wollte, flüsterte er seinem Nachbarn ins Ohr: „Halt die Klappe“, damit er ihm beim Aufstehen hilft und den Sitz hält, damit der keinen Lärm macht und den ehrenvollen Vater der Stadt nicht blamiert.

Vor der Kirche sitzt auf einem Stein ein hübscher lächelnder Teufel. Die Legende erzählt, dass als die Lübecker dabei waren, die Marienkirche zu bauen, kam der Teufel vorbei und fragte, was hier gebaut wird. Die Bauarbeiter wollten ihn nicht verärgern und reizen und logen, dass das ein großes Wirtshaus werden soll. Der Teufel dachte sofort an die vielen Laster und Sünden, die in Wirtshäusern Gang und Gäbe waren, freute sich und wollte unbedingt mithelfen, damit der Bau möglichst schnell fertig wird.

Erst als die Bauarbeiten vollendet waren, verstand der Teufel, dass die Lübecker ihn an der Nase herumgezogen hatten. Er wollte die Menschen bestrafen, griff nach einem schweren Stein mit der Absicht, das eben Gebaute sofort zu vernichten, doch die klugen Bürger vertrösteten ihn, indem sie im versicherten, sie wollten gleich nebenan ein großes Wirtshaus bauen. Der Teufel legte den Stein dicht neben die Kirche, setzte sich darauf und wartet bis jetzt, wann die Lübecker endlich sich an die Arbeit machen. So sitzt er da auch heute, in Bronze verewigt, geschaffen von dem Bildhauer Rolf Goerler im Jahre 1999.

Am Ende meines Lübeck-Besuches begab ich mich zur Trave, um die Münze ins Wasser zu werfen, damit mich mein Weg irgendwann wieder in diese wunderschöne Stadt führt! Und natürlich gönnte ich mir ein Stück frischen leckeren Marzipankuchen.

Ohne Übertreibung kann man sagen, dass einer der Lieblingskuchen der Deutschen der Streuselkuchen ist. Er sieht appetitlich aus, duftet herrlich und verführt zum Reinbeißen. Die zuckrigbuttrigen Streuseln verbergen unter sich die köstliche Belage aus Früchten, Quark oder Mohn. Selbstverständlich wird in der Heimatstadt des deutschen Marzipans als Beilage für den Streuselkuchen auch Marzipan verwendet. Viel Spaß beim Backen und guten Appetit!

Marzipan-Streuselkuchen

Man nehme:

Für den Teig:

450 g Mehl, 30 g Hefe, 100 g Zucker, 200 ml Milch, 1 Ei, 1TL abgeriebene Zitronenschale, 1 Priese Salz, 80 g weiches Butterschmalz, 50 g ungemahlenen Mohn.

Für den Belag:

200 g Marzipan-Rohmasse, 100 g weiche Butter, 100 g Puderzucker, 1 Ei, 100 g gemahlene Mandeln, 1 EL Speisesterke.

Für die Streusel:

200 g Mehl, 175 g Marzipan-Rohmasse, 80 g Zucker, 1 Prise Zimt, 180 g kalte Butter.

I. Man siebe das Mehl in eine Schüssel und drücke in die Mitte eine Vertiefung. Man zerbröckle die Hefe, verquirle sie mit 1 EL Zucker in etwas lauwarmer Milch und gieße sie in die Vertiefung. Dann rühre man vom Rand etwas Mehl ein, knete einen dickflüssigen Vorteig, decke ihn zu und lasse an einem warmen Ort 20 Minuten gehen.

II. Auf dem Mehlrand verteile man den restlichen Zucker, das Ei, die Zitronenschale, Salz, Butterschmalz in Flöckchen und den Mohn. Von der Mitte her verknete man alles zu einem glatten Teig, dabei füge man die restliche Milch zu und lasse alles zugedeckt 30 Minuten gehen.

III. Man fette ein Backblech ein. Den Teig rolle man auf einer bemehlten Fläche aus, lege ihn auf das Backblech, ziehe einen Rand hoch und steche den Teig mehrmals mit einer Gabel.

IV. Für den Belag rasple man grob das Marzipan und verrühre es mit der Butter, dem Puderzucker, dem Ei, den Mandeln und der Speisestärke. Dann bestreiche man damit den Kuchen gleichmäßig.

V. Um Streusel zu machen, siebe man das Mehl in eine Schüssel. Man zerkleinere die Marzipan-Rohmasse und vermische sie mit dem Zimt und dem Mehl. Die in Stückchen zerkeinerte Butter füge man dazu, forme Streusel und streue sie auf den Belag. Man backe den Kuchen im vorgeheizten Ofen bei 200 Grad etwa 25 Minuten lang.

AUFGABEN

1. Wie verstehen Sie folgende Begriffe? Definieren Sie sie!

die Speicherstadt, Rotspon, Hansestadt, Nobelpreisträger, Beifracht

2. Im Text wurden folgende Sehenswürdigkeiten erwähnt. Was haben Sie darüber erfahren? Füllen Sie die Tabelle aus und berichten Sie!

Sehenswürdigkeit	*Epoche*	*Rolle in der Geschichte*	*Besonderheiten*
Holstentor			
St. Marien zu Lübeck			
Buddenbrookhaus			
Lübecker Rathaus			
Speicherstadt			
Niederegger Marzipanhaus			

3. St. Marien zu Lübeck ist nicht die einzige Kirche in Deutschland, bei deren Errichtung der Teufel tüchtig mithalf. Frauenkirche in München wurde auch nicht ohne seine tatkräftige Unterstützung erbaut. Recherchieren Sie und bereiten Sie eine Mitteilung darüber vor.

https://www.muenchner-dom.de/home/

https://visit-muenchen-bayern.de/frauenkirche-muenchen

https://de.wikipedia.org/wiki/Frauenkirche_(M%C3%BCnchen)

4. Stimmen die Behauptungen? Korrigieren Sie die falschen und bestätigen Sie die richtigen!

1. Lübeck ist eine der bedeutendsten Hansestädte Deutschlands.

2. St. Marien wurde nach englischen Vorbildern im Barockstiel erbaut.

3. Rotspon diente als Ballast auf den Schiffen, die aus Frankreich kamen.

4. Das Rezept des Lübecker Marzipans haben wir der großen Hungersnot zu verdanken.

5. Die ehrenvollen Väter der Stadt Lübeck kamen zum Gottesdienst in die Marienkirche.

6. Die meisten Gebäude der Stadt Lübeck sind aus rotem Backstein gebaut.

7. Die Redewendung „Halt die Klappe“ bedeutet: „Hilf mir beim Aufstehen, damit der Sitz nicht zu viel Lärm macht“.

5. Lübeck wird oft die Stadt der Nobelpreisträger genannt. Wie heißen

diese hervorragenden Persönlichkeiten? Welche Spuren hinterließen sie in der deutschen und Weltgeschichte? Füllen sie die Tabelle aus und bereiten Sie kurze Berichte vor!

Name	Geburts-ort	Lebens-jahre	Beruf	Lebens-werk	son-stiges

Literaturverzeichnis

https://de.wikipedia.org/wiki/Thomas_Mann

https://www.kulturreise-ideen.de/literatur/autoren/Tour-thomas-mann-in-luebeck.html

http://www.thomas-mann-gesellschaft.de/thomas-mann/1945-1955/index.html

https://de.wikipedia.org/wiki/Willy_Brandt

https://www.willy-brandt.de/haus-luebeck/

https://www.luebeck.de/tourismus/kultur/museen/willy-brandt-haus/index.html

https://www.willy-brandt-biografie.de/arbeiterjunge-in-luebeck-1913-1932/

https://en.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCnter_Grass

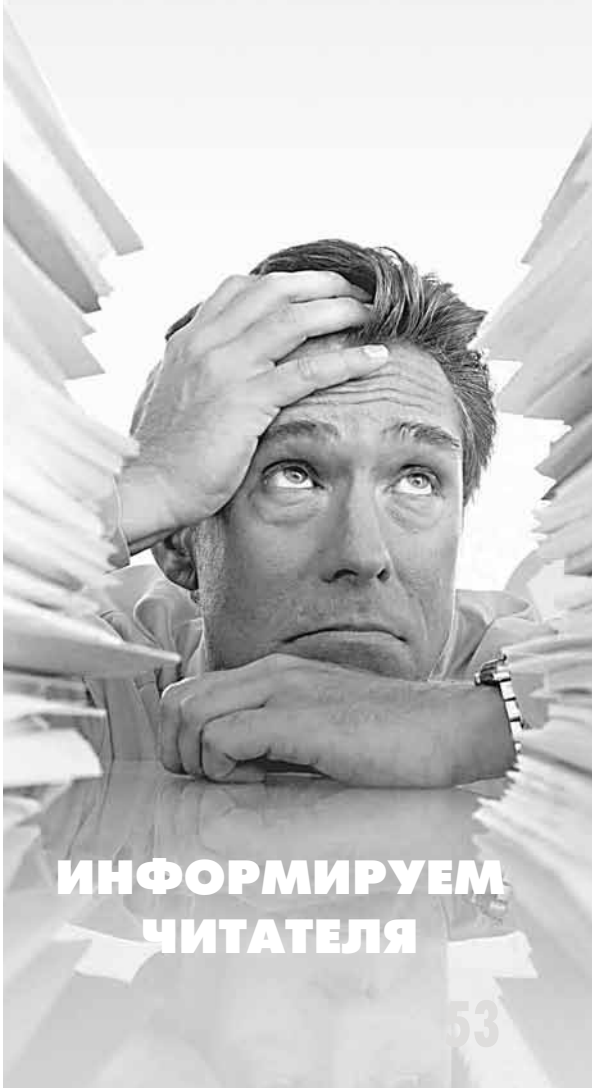
http://www.spiegel.de/kultur/literatur/ausgezeichnet-guenter-grass-erhaelt-literatur-nobelpreis-a-44632.html

https://www.luebeck.de/tourismus/kultur/museen/guenter-grass-haus/index.html

К.В. Шевякова

Сведения об авторе: *Шевякова Кира Викторовна,* старший преподаватель, кафедра немецкого языка, МГИМО МИД России.

E-mail: kirakedes@mail.ru



ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

РАСПРОСТРАНЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ЗА ПРЕДЕЛАМИ КИТАЯ

В данной статье автором представлена актуальная тема развития и распространения китайского языка. Рассматривается ситуация с распространением китайского языка и культуры за пределами КНР, прослеживаются основные тренды в развитии китайского языка как предмета изучения в разных странах мира с акцентом на том, как менялся интерес к нему в России. Данная работа написана с целью представить основные тенденции в распространении китайского языка, дать обзор тех изменений, которые привели к всплеску интереса к нему в России и в мире, а также сделать прогноз на дальнейшую перспективу его развития. В статье были проанализированы цели Китая, направленные на решение ключевых внутре- и внешнеполитических задач, показано, как данные цели определяют политику Пекина в отношении распространения китайского языка «путунхуа» в стране и за ее пределами. Дано определение понятию «путунхуа», некоторое внимание уделено проблеме его взаимоотношения с диалектами в стране. Затронуто понятие «мягкая сила», являющееся актуальной внешнеполитической концепцией КНР, ядром которой служит политика по распространению и популяризации языка и культуры. В работе предпринята попытка рассмотреть основные изменения и тенденции в области изучения проблемы распространения китайского языка последних лет. Основываясь на собранном материале и на личном опыте (автор является преподавателем китайского языка), прослежена тенденция роста интереса к китайскому языку, изменения в инфраструктуре его преподавания и изучения, дан ответ на главный вопрос о том, каковы дальнейшие перспективы китайского языка.

THE SPREAD OF THE CHINESE LANGUAGE BEYOND CHINA'S BORDERS

In the article the author presents an actual topic of the development and dissemination of the Chinese language. This article examines the situation with the spread of the Chinese language and culture outside the PRC, traces the main trends in the development of the Chinese language as a subject of study in different countries of the world, with an emphasis on the point how the interest to it was changing in Russia. This work was written with the purpose of presenting the main trends in the spread of the Chinese language, giving an overview of the changes that led to a surge of interest in it in Russia and the world, and also to make a forecast for the future development of the language. The article analyzed the goals of China aimed at solving key internal and foreign policy tasks and showed how these goals determine Beijing's policy regarding the Chinese language distribution of "Putonghua" in the country and beyond. A definition of the concept of Putonghua is given, some attention is paid to the problem of its relationship with dialects in the country. The notion of "soft power", which is an actual foreign policy concept of the People's Republic of China, the core of which is the policy of spreading and promotion of language and culture, was mentioned. The paper attempts to consider the main changes and trends in the study of the problem of the spread of the Chinese language in recent years. Based on the collected material and personal experience (the author is a teacher of the Chinese language), the tendency of growing of the interest towards the Chinese language, changes in the infrastructure of its teaching and studying, their was given an answer to the main question of what are the future prospects of the Chinese language.

Для специалистов, кто по роду своей деятельности соприкасается с языком, очень важно четкое понимание того, какое положение он занимает по отношению к другим языкам, какими чертами и отличительными особенностями обладает и какое место он занимает в своей родной стране, его роль в становлении и укреплении этой страны,

Ключевые слова: *китайский язык, путунхуа, языковая политика, культура, Китай, изучение языка, распространение языка.*

Key words: *Chinese language, Putonghua, language policy, culture, China, language studying, language spreading.*

в усилении культуры и формировании мировоззрения его носителей. Данная статья призвана рассмотреть положение китайского языка в Китае и за рубежом, проследить направления и тенденции его развития, показать роль языка и культуры как инструментов Пекина по усилению влияния государства на международной арене.

Языковая политика Китая сегодня направленна на распространение китайского языка не только внутри страны (так называемая «Политика распространения путунхуа» – (Tuīguǎng pǔtōnghuà zhèngcè 推广普通话政策), но и за пределами Китая. Для Китая распространение путунхуа (Pǔtōnghuà 普通话 – единый универсальный общеупотребительный китайский язык), как в внутри страны, так и за рубежом играет важное значение и служит широкому спектру задач, которые ставит перед собой руководство страны. Власти Китая приняли целую программу, состоящую из комплекса мер по укреплению позиций путунхуа в его наступлении на диалекты, а также распространения китайского языка за пределы страны [1, 2]. В своих выступлениях Председатель Си Цзиньпин, высказываясь о концепции «мягкой силы», неоднократно подчеркивал важность языка и культуры для укрепления мощи государства и усиления его позиций на международной арене [3].

Для Китая подъем общего языка над диалектами этнических групп является важным символом наличия государственного суверенитета и одним из важнейших показателей укрепления мощи страны (Yìng guólì 硬国力). Таким образом власти надеются достичь целый ряд амбициозных целей, одной из которых является превращение путунхуа в язык международного общения. Для этого он должен полностью охватывать всю территорию страны и представлять ее на международном уровне, что будет еще больше способствовать его изучению в разных странах. Термин «путунхуа» скорее относится к определению китайского языка по отношению к диалектам страны и дословно обозначает «общеупотребительный язык», что характеризует его посыл. Китайский язык «путунхуа» посредством усиления его роли внутри Китая все более выходит на международный простор и становится в последнее десятилетие одним из самых востребованных, с прогнозом стать одним из самых изучаемых и перспективных языков мира.

В XXI веке масштабы языковой политики в КНР приняли небывалый размах, о чем свидетельствует сложная структура государственных органов, вовлеченных в реализацию данного направления государственной политики, ежегодные аналитические отчеты и другие материалы о языковой ситуации в КНР, ставшей частью экономических, социальных, научных и культурных преобразований. Кроме того, продвижение китайского языка и культуры за рубеж должны послужить созданию и продвижению положительного образа КНР в мире [4].

Власти Китая, осознавая важность языка не только как инструмента общения, но и важнейшего политического инструмента, активно прибегают к использованию его возможностей, и посредством распространения общеупотребительного языка путунхуа проводят политику по унификации и сплочению государства, централизации власти, укреплению ее вертикали и приведению всех аспектов государственной системы в единое соответствие [5]. Консолидация страны направлена на дальнейшее укрепление роли Китая в Азии с последующим выходом на международную арену в качестве сверхдержавы.

Китай определил стратегию развития китайский языка на ближайшую пятилетку и уже к 2020 г. будет анализировать результаты ее воплощения. В рамках реализации этого плана в стране проходят массовые мероприятия (главным образом, в учебных заведениях), направленные на распространение и популяризацию путунхуа. Для этой же цели привлекаются СМИ, а также известные политики и медийные фигуры. Данный этап пятилетки уже видится достаточно успешным и получит свое продолжение в последующих пятилетних планах [6]. Путунхуа уже укоренился в сознании китайского народа, а часть общества молодого возраста поддерживает или симпатизирует действиям правительства по насаждению путунхуа. Кроме того, молодежь, хотя и

делает ставку в образовании на изучение английского языка и осознает его значение, хотела бы, чтобы китайский язык играл в международном общении аналогичную главенствующую роль.

Целью основных направлений языковой политики Китая является не только доминирование в Азии, но и выход на международную арену в качестве государства с универсальной цивилизацией и языком. Уже сейчас наблюдаются активные попытки Пекина потеснить с главенствующих мировых позиций США и английский язык. Данная тенденция скорее всего будет лишь усиливаться. На сегодняшний день уже можно наблюдать вытеснение английского языка и его замещение китайским в тех регионах, где это более доступно с точки зрения исторической и культурно-лингвистической общности, в первую очередь это Восточная, Юго-Восточная и Центральная Азия. Очевидно, что и дальше будет проводиться укрепление китайского мира «хуа» (Huá 华) за счет бесплатного обучения потомков китайцев-эмигрантов китайскому языку и их знакомства с культурой и традициями предков, привлечения их на историческую родину. Политика Пекина направлена на популяризацию китайского языка среди некитайцев в соседних странах Восточной и Юго-Восточной Азии, а также на его продвижение для изучения как основного (или второго) языка в разных странах мира. Китайская сторона берет на себя финансирование подобных проектов, среди них можно перечислить следующие: это различные школы с изучением китайского языка, Институты Конфуция, бесплатные стажировки в Китай для изучающих язык, а также для преподавателей, исследователей, ученых, журналистов и т.д. [7]

В китайской интерпретации термин «мягкая сила» стал сугубо «культуроцентричным». Так, китайские культурные центры за рубежом, а также особые учебные заведения – Классы Конфуция и Институты Конфуция, которые создаются при наиболее престижных зарубежных вузах, призваны способствовать экспорту китайской культуры. Первый Институт Конфуция открылся 21 ноября 2005 г. в столице Южной Кореи Сеуле. К 2020 г. планируется довести число этих институтов до 1000 против 690, существующих в настоящее время. На сегодняшний день количество обучающихся в Китае иностранных студентов приближается к 400 тыс. человек (подавляющее большинство изучают китайский язык), причем изучающим китайский язык Китай ежегодно предлагает около 20 тыс. стипендий. К 2020 г. планируется привлечь для обучения не менее 500 тыс. иностранных студентов. Кроме того, уже сейчас КНР добилась статуса одной из самых популярных стран для получения высшего образования [8].

С начала 2000-х гг. в мире увеличилось число изучающих китайский язык как иностранный. Согласно официальным статистическим данным Государственной канцелярии по распространению китайского языка за рубежом при Министерстве образования КНР (Zhōngguó guójiā hànyǔ guójì tuīguǎng lǐngdǎo xiǎozǔ 中国国家汉语国际推广领导小组, или, как принято сокращенно называть на русском, Ханьбань (Hàn bàn или Guójiā hàn bàn 国家汉办)), созданной в 1984 г. при правительстве КНР, по всему миру насчитывается более 40 млн человек, обучающихся китайскому языку. В КНР изучение языка и культуры превратилось в модный тренд XXI в., а некоторые страны Юго-Восточной Азии даже охвачены «лихорадкой китайского языка» [9].

Весьма активно действуют программы международного обмена для преподавателей Teach in China и Volunteer in China. Китайский язык превратился в экспортный товар, а КНР проводит активную внешнюю политику в области его распространения. Огромную роль в этом играют и СМИ. Для распространения китайской внешнеполитической пропаганды за рубежом особое внимание стало уделяться усилению влияния в иностранном медийном пространстве. Количество зарубежных корпунктов агентства «Синьхуа» возросло до 180. Международное радио Китая ведет радиовещание на 70 языках мира. С 2000 г. работает китайский новостной круглосуточный телеканал для международной аудитории на английском языке, который смотрят почти 85 млн

человек в более чем 100 странах мира. Затраты на его создание и продвижение превысили 9 млрд дол. Ряд ведущих китайских печатных изданий: официальная газета ЦК КПК «Жэньминь жибао», газета China Daily, газета The Global Times и еженедельник China Newsweek, стали издаваться на английском языке. Активно расширяется представительство китайских информационных агентств, издательств, газет и журналов, радиостанций и телеканалов в сети Интернет, что способствует существенному расширению масштабов распространения и передачи информации, росту аудитории пользователей во всех странах мира [10].

Особое внимание Китай уделяет распространению китайского языка в России как стране, с которой у Китая общая граница, длительная история взаимоотношений, а также планы и перспективы дальнейшего углубления сотрудничества и взаимодействия в различных областях. Сближение России и Китая и активизация их сотрудничества на различных уровнях – от высшего государственного до различных общественных инициатив и групп интересов – в немалой степени способствовали резкому росту интереса к изучению китайского языка, и если еще в 1990-х – 2000-х основные центры изучения были сосредоточены в восточной части страны, что выглядело логично и объяснялось близостью границы с Китаем, то уже в первое десятилетие XXI века появляются новые центры – в основном, в крупных городах западной части страны, в том числе в Москве и Санкт-Петербурге.

В последнее десятилетие в России наблюдается быстрый рост интереса к китайскому языку со стороны различных социальных и возрастных групп населения с различной географией проживания. Во многих городах в учебных заведениях открываются группы и направления по изучению китайского языка как иностранного, увеличивается обмен студентами, а также количество грантов и программ для учащихся и преподавателей. Эта тенденция подкрепляется и ростом интереса к иностранным специалистам, преподавателям, ученым и т.д. в самом Китае.

Огромную роль играет и экономическая составляющая. Проекты «Экономического пояса Шелкового пути» и «Морского Шелкового пути XXI века» («Один пояс и один путь»), строительство высокоскоростной пассажирской железнодорожной магистрали из Пекина в Москву (ВСМ «Евразия») и другие амбициозные проекты – все это требует увеличения количества специалистов по Китаю, в совершенстве владеющих китайским языком, заинтересованных в том, чтобы официальный китайский популяризировался как в самом Китае, так и за его пределами.

Нельзя не оговориться и о важной роли развития электронных СМИ и технологий массовых коммуникаций, в особенности Интернета, различных гаджетов, платформ и подкастов, позволяющих буквально «приблизить» Китай к каждому, кто интересуется этой темой, и сделать обучение китайскому языку доступным, а взаимодействие с носителями китайского языка более простым и интересным. Еще в начале 2000-х гг. мало кто интересовался изучением китайского языка, бывал в Китае или имел глубокое представление об этой стране, кроме довольно узкого круга специалистов. Сегодня же развитие электронных СМИ позволяет узнавать о новостях из Китая в режиме реального времени. Транслируется канал русского языка Всекитайского Центрального телевидения и Международное радио Китая в Москве.

Интернет предоставляет неограниченные возможности по изучению китайского языка, общению с носителями, обмену информацией и многое другое. Различные гаджеты, в особенности смартфоны и планшеты, позволяют скачивать и устанавливать огромное множество программ по изучению китайского языка, тренировке в запоминании иероглифов, словари, игровые обучающие программы и т.д. Темп их появления свидетельствует о крайне высоком уровне внимания к китайскому языку и Китаю в целом. Огромный интерес вызывают подкасты, позволяющие слушать программы на китайском языке, тематические интервью с различными людьми, изучать и трени-

ровать язык в любом месте и в любое время.

Социальные сети при этом играют важную объединяющую роль, сводя вместе людей из любых точек мира с интересом к языку или связанным с ним темам, включая и самих носителей языка. Если еще в 1990-х – начале 2000-х изучающим китайский язык приходилось знакомиться с его носителями в специальных местах встреч, на организуемых тематических мероприятиях или уже в Китае на стажировках, то сегодня даже те, кто только начинают изучение языка, имеют практическую возможность на самых ранних этапах начинать знакомство и общение с носителями в социальных сетях, чатах, форумах, а также на многочисленных мероприятиях и в рамках организуемых в Китае летних школ, курсов и лагерей.

В России на протяжении длительной истории страны проводились многочисленные работы по переводу произведений китайской литературы [11], написанию исследований по различным направлениям китаистики. Подобные исследования привлекают внимание и китайской стороны, так как являются отражением происходящего в их стране в российских научных работах. В Китае проявляют большой интерес к различного рода российским изысканиям, используя их для сбора и анализа данных, изучения собственного имиджа в зеркале российской синологии и иногда корректируя элементы своей политики или способы ее пропаганды среди населения в зависимости от того, как они подаются в западных и российских исследованиях.

Перед отечественной китаистикой стоит широкий спектр задач, такие, как отслеживание динамики распространения и популяризации китайского языка за пределами Китая (количество школ, курсов, институтов Конфуция, числа обучающихся и сдающих экзамен на уровень китайского языка (HSK), количество грантов, стажировок, премий, конкурсов на знание языка и т.п.); соотношение паритета английского и китайского языков, изучение их взаимодействия, сфер конкуренции, тенденций их взаимодополнения или вытеснения в среде международной коммуникации, в рамках международных организаций, на форумах и конференциях, в сферах культуры и искусства и т.д.

Язык – это не только инструмент общения, но и важнейший политический инструмент, и от жизнеспособности языка зависит будущее нации. Автору представляется очевидным, что созданный «сверху» и искусственно насаждаемый путунхуа уже укоренился в сознании китайского народа, однако в самом Китае на его пути стоят как местные языки и диалекты, так и факторы экономической диверсификации и религиозной разобщенности. Повсеместное насаждение путунхуа будет все больше набирать обороты и выходить на новые уровни, также интенсивно будут проводиться действия по укреплению единства государства с помощью общеупотребительного языка путунхуа и усилению мощи государства, его более глубокой интеграции в международное сообщество. Роль и значение путунхуа для укрепления единства и мощи Китая в его ближайших и отдаленных перспективах останутся неоспоримыми.

Что касается перспектив китайского языка на международном уровне, то надо подчеркнуть, что китайские власти видят в нем путь к интеграции страны в мировое сообщество и превращения Китая в мировую сверхдержаву. Распространение китайского языка рассматривается как одно из важнейших составляющих, усиливающих влияние Китая на международной арене. Китайский язык и дальше будет делать попытки потеснить или полностью заменить английский в качестве языка международного общения.

В рамках данной работы была рассмотрена проблема распространения китайского языка, дана общая характеристика языковой политики Китая за пределами Китая, показаны основные цели языковой политики Китая, прослежены основные тренды по развитию изучения китайского языка в России. Были получены ответы на вопрос о том, каковы сегодняшние направления развития китайского языка в самом Китае и за его пределами, а также ближнесрочные и долгосрочные цели Пекина в области распространения языка и культуры страны. Был дан ответ

на вопрос: почему в последние два-три десятилетия произошел столь значительный всплеск интереса не только к Китаю и его культуре (которая на протяжении разных периодов мировой истории входила и выходила из моды), но и к его языку, который буквально за последнее время из экзотического и эксклюзивного превратился во второй по изучению язык в мире и в один из самых популярных языков для изучения в России.

Литература

1. *Юй Хайко* Усиление международного продвижения китайского языка для лучшего распространения китайской культуры / Китайский журнал социальных наук, 2018.03.27. 于海阔 加强汉语国际推广 更好传播中国文化 / 中国社会科学杂志社, 2018.03.27 (Yú Hǎikuò Jiāqiáng hànyǔ guójì tuīguǎng gèng hǎo chuánbò Zhōngguó wénhuà / Zhōngguó shèhuì kēxué zázhì shè, 2018.03.27.) // http://www.cssn.cn/zx/bwyc/201803/t20180327_3888235.shtml

2. *Не Чэньцзин* В 2017 году в Пекине был проведен форум иностранных специалистов по теме «План по популяризации китайской книги за рубежом». 聂晨静 2017年 “中国图书对外推广计划” 外国专家座谈会在京召开 (Niè Chénjìng 2017 nián “Zhōngguó túshū duìwài tuīguǎng jìhuà” wàiguó zhuānjiā zuòtán huì zàijīng zhàokāi) XINHUANET.com, 2017.08.21 // http://www.xinhuanet.com/politics/2017-08/21/c_1121519289.htm

3. Со времени проведения XVIII съезда КПК Си Цзиньпин следующим образом выступал в поддержку традиционной культуры / Синьхуанет, 2017.05.29. 十八大以来，习近平这样为传统文化“代言” / 新华网, 2017.05.29 (Shíbā dà yǐlái, Xí Jìnpíng zhèyàng wèi chuántǒng wénhuà “dàiyán”/ Xīnhuá wǎng) // http://www.cac.gov.cn/2017-05/29/c_1121055232.htm

4. *Каплунова М.Я.* Языковая политика и функциональное развитие языков в КНР. Автореферат дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 2017 [Эл. ресурс]. – URL: http://iling-ran.ru/avtoreferats/kaplunova.pdf

5. *Бояркина А.В.* Язык и культура Китая как эффективные инструменты «мягкой силы» в реализации внешней политики КНР // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 12. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/yazyk-i-kultura-kitaya-kak-effektivnye-instrumenty-myagkoy-sily-v-realizatsii-vneshney-politiki-knr

6. *Егорова М.А.* Политика Китая в области распространения государственного языка путунхуа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Издательство ГРАМОТА, 2017. – С. 90–92.

7. *Егорова М.А.* Политика Китая в области распространения государственного языка путунхуа // Языковая политика в условиях глобализации / Под ред Г.О. Лукьяновой. – М.: РУДН, 2017. – 260 с. (глава 2, с. 44–84).

8. *Barov S.A., Egorova M.A., Medvedev Y.S.* Educational programs of the Chinese government to popularize Chinese science, culture and language abroad. INTED2018. Valencia, 05-07 of March 2018, 03.

9. *Комиссина И.Н.* Китай будет реализовывать внешнюю политику через «мягкую силу» // Российский институт стратегических исследований, 07.02.2017 // https://riss.ru/analitycs/38968/

10. *Завьялова О.И.* Языковая ситуация и языковая политика в КНР [Эл. ресурс]. – URL : http://www.ifes-ras.ru/attaches/books__texts/Zavyalova._Language_situation_in_PRC.pdf

11. *Stezhenskaya L.V., Egorova M.A.* The Role of Russian researchers of the XIX century in the study of ancient Chinese canon Shan Shu (25-th Anniversary Conference of the Chinese Studies Program in Sofia University “St. Kliment Ohridski” on the topic “Current Issues in Contemporary Chinese and Oriental Studies”) 01–02 December 2017, 15 “Tsar Osvoboditel” Blvd, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria.

М.А. Егорова

Сведения об авторе: *Егорова Майя Александровна,* канд. полит. наук, доцент, Российский университет дружбы народов (РУДН).

E-mail: mey1@list.ru

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ, ПРИСЫЛАЮЩИХ СТАТЬИ В НАШ ЖУРНАЛ

1. Объем присылаемой статьи должен составлять не менее 5 и не превышать 12 страниц машинописного текста, набранного на компьютере через 1,5 интервала 14-м шрифтом Times New Roman. Номера страниц должны быть проставлены.

2. а) Редакция принимает на рассмотрение статьи, присланные по электронной почте на адрес **editor@flsmozaika.ru**. Текст статьи необходимо присылать прикрепленным файлом в формате Microsoft Word. Название документа должно содержать в себе: 1) фамилию и инициалы автора, 2) заглавие статьи.

б) В тексте статьи автор должен указать следующие сведения о себе:

- ФИО (полностью);
- домашний адрес (и телефон);
- место работы;
- занимаемую должность (звание);
- служебный адрес и телефон;
- адрес электронной почты.

3. Каждая статья должна сопровождаться следующей дополнительной информацией:

1) фамилия и имя на английском языке;

2) название статьи на английском языке;

3) аннотация статьи на русском и английском языках;

4) ключевые слова на русском и английском языках;

5) пристатейные библиографические списки.

Параллельно с опубликованной статьей эти сведения будут находиться в свободном доступе в Интернете.

4. Все цитаты должны быть тщательно выверены автором по первоисточникам. В ссылках нужно указать: фамилию и инициалы автора, название книги или статьи (в каком периодическом издании статья опубликована), место и год издания, номер страниц. Если автор не располагает первоисточником, указываются аналогичные данные того издания, из которого заимствуется цитата.

Статьи, оформленные не по правилам, не будут приниматься к публикации.

5. Рукописи и иллюстрации авторам не возвращаются.

6. Редакция оставляет за собой право не вступать в переписку с авторами отклоненных статей.

7. Авторы принятых к публикации статьей должны представить копию подписной квитанции.

8. Плата за публикацию рукописей (в том числе с аспирантов) не взимается.

Дополнительные условия публикации

При условии публикации автор передает редакции следующие права: право на воспроизведение статьи (доведение до всеобщего сведения, опубликование, обнародование, дублирование, тиражирование и иное размножение); распространение путем подписки, продажи или иного отчуждения экземпляров без ограничения тиража.