


ISSN 0130-6073

12 • 2020

# ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

4 623720 466169

## ТЕМА НОМЕРА:
## ОБУЧЕНИЕ МНОГОЯЗЫЧИЮ

# ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ, АВТОРЫ И ДРУЗЬЯ ЖУРНАЛА!

*Поздравляем вас с наступающим 2021 годом!*

*Желаем вам здоровья, благополучия, профессионального развития и творческой самореализации!*

*Пусть вызовы нового десятилетия стремительного века информационных технологий только укрепляют наше лингводидактическое сообщество учителей и преподавателей иностранных языков!*

*Пусть новый год подарит нашим ученикам множество интересных открытий через изучение языков и культур разных стран, независимо — онлайн или офлайн, а всем нам — вдохновение и уверенность в счастливом будущем!*

***Редакция журнала ИЯШ***



ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ в ШКОЛЕ

**№12-2020**

**Научно-методический журнал**

Выходит 12 раз в год

Основан в 1934 году

**Учредитель:**

ЗАО «РЕЛОД»

**Главный редактор:**

И.П. Твердохлебова

**Редактор номера:**

Н.В. Барышников

**Редакционная коллегия:**

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош, Н.В. Барышников, С.А. Бурзина, Н.Д. Гальскова, С.М. Кащук, А.А. Колесников, О.М. Корчажкина, Н.Ф. Коряковцева, В.П. Кузовлев, Л.Т. Нечаева, З.Н. Никитенко, В.В. Николаева, О.А. Радченко, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева, И.П. Твердохлебова, С.Н. Уласевич

**Редакторы:**

С.И. Капишина, Т.А. Лискина

**Дизайн-макет:**

Posolotin's ArtDesign

**Дизайн и верстка:**

Дмитрий Балод

Подписано в печать 04.12.20

Формат 170 x 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж экз. 1000. Заказ

**Адрес редакции:**

107045, Москва, Пушкарев пер., д. 17.

Редакция журнала «Иностранные языки в школе».

Тел.: (495)787-17-74 доб. 123

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@relod.ru,

tatyana.liskina@relod.ru

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами в АО «Первая Образцовая типография» Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru.

E-mail: sales@chpd.ru

Тел. 8(499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности за содержание публикуемых рекламных объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2020

**От редакции**

**Твердохлебова И. П., Барышников Н. В.**
Дидактика многоязычия: трудный путь становления ..... 2

**ТЕОРИЯ| МЕТОДИКА**

**Мультилингводидактика**

**Барышников Н. В.**
Обучение многоязычию: от научного замысла к обобщению опыта ..... 6

**Багиян А. Ю., Барышников Н. В.**
Методическая дивергенция в обучении многоязычию ..... 13

**Многоязычная компетенция**

**Вартанов А. В., Багиян А. Ю.**
Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция как базовая категория дидактики многоязычия и ее целевая доминанта ..... 22

**ПРАКТИКА| ОПЫТ**

**Многоязычие в школе**

**Малых Л. М., Жукова А. В.**
Психолого-педагогический портрет мультилингвальной личности обучающихся средней школы ..... 29

**Зеленина Т. И., Буторина Н. В.**
Дополнительное многоязычное образование младших школьников (к 30-летию детской школы Иж-Логос Лингва) ..... 36

**Многоязычие в вузе**

**Ярмина Т. Н.**
Методические находки в обучении многоязычию ..... 43

**Иванова О. Е.**
Развитие способности у обучающихся к словотворчеству в обучении нескольким иностранным языкам ..... 49

**ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ**

**Сообучение языкам и культурам**

**Малых Л. М.**
Мультилингвальный словарь как средство обучения многоязычию ..... 57

**Повышение квалификации**

**Сорокоумова Г. В.**
Преодоление психологических трудностей школьников при обучении иностранному языку ..... 65

**Абэ Хироси, Сконечный Т. Г.**
Дескрипторная характеристика уровня владения японским языком для школьников 10 и 11 классов ..... 70

**СТРАНОВЕДЕНИЕ**

**Арутюнова Ж. М., Савельева Е. Б.**
Jacques Prévert, artisan du réalisme poétique ..... 77

**КРУГЛЫЙ СТОЛ**

ЕГЭ по иностранному языку: опыт, проблемы, перспективы ..... 82

**ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ**

Тематический указатель статей, опубликованных в журнале «Иностранные языки в школе» в 2020 году ..... 92

Тематический указатель статей в приложении к журналу «Иностранные языки в школе» «Методическая мозаика» в 2020 году ..... 96

# ДИДАКТИКА МНОГОЯЗЫЧИЯ: ТРУДНЫЙ ПУТЬ СТАНОВЛЕНИЯ

Обучение многоязычию — явление в мировой образовательной практике преподавания иностранных языков далеко не новое. Во многих европейских странах по традиции успешно преподают несколько иностранных языков. Как правило, эти языки принадлежат к той же языковой семье (группе), что и родной язык учащихся, и их лексико-грамматическое сходство многократно облегчает процесс овладения иностранным языком.

В образовательной системе нашей страны обучение нескольким иностранным языкам еще не получило широкого распространения. Вместе с тем имеются основания утверждать, что многоязычие становится неотъемлемым компонентом как общего среднего, так и высшего лингвистического образования, поскольку в начале XXI столетия, в нашу многоязычную и поликультурную эпоху, со всей очевидностью стало ясно, что владение одним иностранным языком крайне недостаточно. Человек, не владеющий несколькими иностранными языками, становится лингвистически ограниченным, не имеющим доступа к сокровищнице мирового научного знания, оказывается на обочине стремительно развивающихся цивилизационных процессов, обусловленных лингвистической диверсификацией — магистральным вектором формирования современного миропорядка.

Сегодня можно однозначно утверждать, что в отечественной лингводидактике образовано и плодотворно развивается новое направление методической науки — дидактика многоязычия, а в учебных организациях общего среднего и высшего образования реализуется обучение многоязычию.

На авторов статей данного раздела возложена историческая миссия, почетная и ответственная, — обобщить опыт обучения многоязычию, теоретически осмыслить имеющиеся наработки для создания национальной дидактики многоязычия. Лингводидакты со всей очевидностью отдают себе отчет в том, что воспользоваться опытом европейских стран в процессе разработки методики обучения многоязычию в различных звеньях российской системы образования не представляется возможным ввиду несопоставимости социокультурных условий овладения обучающимися многоязычной коммуникативной компетенцией. Самым значительным отличием процесса овладения несколькими языками в российских образовательных организациях является отсутствие опоры на родной язык учащихся, поскольку языком обучения в образовательных заведениях нашей страны является русский, относящийся к славянской группе языков и имеющий мало общего с языками романской и германской групп.

Особенностью и значительным отличием обучения многоязычию в российской системе образования является то обстоятельство, что Россия — это многонациональная, многоязычная и поликультурная страна, в которой проживают более 160 народов и народностей, языки и культуры которых образуют единство нации в разнообразии. В этой связи сложилась уникальная языковая ситуация, когда многие учащиеся образовательных учреждений различного типа являются естественными билингвами, которые изучают русский язык, родной язык

и два иностранных языка, вследствие чего подпадают под категорию многоязычных личностей.

За строкой о том, что в отечественной лингводидактике образовано новое научное направление дидактика многоязычия, — скрывается многолетний труд неравнодушных специалистов, которые, преодолевая трудности различного характера, продвигались к поставленной высокой и благородной цели — созданию научно обоснованного методического инструментария, который обеспечил бы формирование у новых поколений граждан Российской Федерации многоязычной коммуникативной компетенции как основного средства становления многоязычной и поликультурной личности — идеала гражданина мира XXI века и подлинного патриота своей страны — новой, демократичной, гордой, образованной и самодостаточной России.

Научно-методический поиск эффективных путей обучения многоязычию, оптимизации процесса формирования многоязычной и поликультурной личности обучающихся, овладевающих несколькими иностранными языками, осуществляется с различных теоретических позиций, и каждая из них заслуживает уважения и внимательного отношения как содержащая рациональное методическое зерно и соответствующую шкалу оценки эффективности. Однако какой метод обучения многоязычию окажется оптимальным для конкретно обозначенных условий, покажет время.

Вместе с тем правомерно заметить, что за последнюю четверть века в области обучения многоязычию имеются значительные достижения как в теоретическом, так и в практическом планах.

В частности, обучение многоязычию студентов-лингвистов в Пятигорском государственном университете началось с нуля, а к настоящему моменту разработана организационно-методическая система профессиональной подготовки специалистов по межкультурной коммуникации на основе четырех иностранных языков (английского, немецкого, французского, испанского).

В журнале «Иностранные языки в школе» была опубликована статья **Н.В. Барышникова «Мультилингводидактика»**, в которой изложены основные положения дидактики многоязычия. В свое время на страницах нашего журнала развернулась острая дискуссия по проблемам обучения многоязычию, способствовавшая развитию и совершенствованию концепции мультилингводидактики.

Раздел «Многоязычие» в настоящем номере журнала открывается статьей инициатора, организатора и научного руководителя эксперимента по обучению многоязычию и формированию многоязычных, поликультурных личностей в ПГУ **Н.В. Барышникова «Обучение многоязычию: от научного замысла к обобщению опыта»**. Название статьи говорит само за себя: автор в панорамном виде представил многолетний путь реализации исследования проблемы формирования многоязычной коммуникативной компетенции у обучающихся в стандартных условиях организованного обучения. Особую ценность публикации придают анализ трудностей организационного и методического характера, теоретическое осмысление и корректировка отдельных положений мультилингводидактики, обоснование необходимости совершенствования концепции формирования многоязычной коммуникативной компетенции.

Статья **А.Ю. Багияна, Н.В. Барышникова «Методическая дивергентность в обучении многоязычию»** является логическим продолжением первой статьи, со-

держащей конкретные варианты совершенствования концепции обучения многоязычию. Эту статью правомерно отнести к категории инновационных, поскольку в ней предложены и обоснованы принципиально новые, инновационные методологические основы обучения многоязычию, а именно философия кайдзен – в переводе с японского термин из области менеджмента «кайдзен» означает «непрерывное совершенствование», который в методическом контексте приобрел значение отсутствия «застывших» методов обучения. Авторы аргументированно обосновывают методическую дивергенцию, предполагающую непрерывное использование различных приемов и способов формирования многоязычной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов, осторожно, но весьма убедительно рассматривают использование эклектической методики в качестве средства дивергенции в обучении многоязычию.

Статьи пятигорских авторов по своему содержанию логически связаны между собой, и это вполне объяснимо, поскольку они подготовлены в одной парадигме и на основе обобщения опыта обучения многоязычию на отделении многоязычия ПГУ.

Неподдельный интерес вызывают практикоориентированные статьи, в которых изложены результаты методического творчества преподавателей – непосредственных организаторов процесса овладения многоязычной коммуникативной компетенцией.

В статье **Т. Н. Ярминой «Методические находки в обучении многоязычию»** представлено обобщение многолетнего опыта методического творчества преподавателей в обучении многоязычию.

Статья **О. Е. Ивановой «Развитие способности у обучающихся к словотворчеству в обучении нескольким иностранным языкам»** посвящена формированию многоязычной словообразовательной компетенции на основе принципа опоры на лингвистический и учебный опыт обучающихся и приему обучения «управляемое словотворчество».

Как уже было упомянуто, для языковой ситуации в нашей стране характерны многоязычность, полиэтничность и поликультурность. Уникальность языковых процессов заключается в функционировании в едином языковом сообществе более 160 языков и культур этносов, проживающих в России. В этой связи в образовательной практике имеет место обучение многоязычию, состоящему из этнических языков обучающихся и языков представителей других культур, т. е. иностранных языков. В обучении многоязычию с этническим компонентом возникает немало проблем, которые исследуются специалистами – лингвистами, лингводидактами национальных образовательных центров.

В статье **Л. М. Малых** и **А. В. Жуковой «Психолого-педагогический портрет мультилингвальной личности обучающихся средней школы»** на примере гимназии № 6 г. Ижевска Удмуртской Республики рассматриваются вопросы мультилингвального образования в современной средней школе. Авторы впервые, насколько нам известно, создали вербальный психолого-педагогический портрет учащегося-мультилингва.

Методическое творчество преподавателей и учителей предметов лингвистического цикла школьного учебного плана, реализуемое на качественно новом уровне, приносит положительные результаты, в том числе и в практике формирования мультилингвальных личностей обучающихся.

Статья **Л. М. Малых «Мультилингвальный словарь как средство обучения многоязычию»** посвящена описанию интересного опыта создания учителями и школьниками учебных многоязычных словарей. Автор раскрыла значительный дидактический потенциал мультилингвальных словарей в процессе обучения многоязычию. Аргументирована метапредметная технология обучения нескольким языкам с использованием учебных мультилингвальных словарей в урочной и внеклассной формах образовательной деятельности.

В статье **Т. И. Зелениной** и **Н. В. Буториной «Дополнительное многоязычное образование младших школьников (к 30-летию детской школы "Иж-Логос Лингва")»** представлен опыт реализации дополнительного многоязычного образования младших школьников в условиях детской лингвистической школы. Авторы анализируют организационно-управленческие факторы внебюджетного дополнительного многоязычного образования, такие как системность, непрерывность, инновация, интеграция науки, образования и бизнеса, формируют основные методические рекомендации по раннему языковому образованию.

Завершает раздел «Многоязычие» статья **А. В. Вартанова** и **А. Ю. Багияна «Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция как базовая категория дидактики многоязычия и ее целевая доминанта»**, которая носит преимущественно теоретический характер. В ней авторы дают непротиворечивую формулировку данной компетенции, уточняют ее содержание и структурные элементы, обосновывают ее как базовую категорию дидактики многоязычия.

Авторские теоретические обобщения являются основанием для продолжения научного поиска эффективной методики обучения многоязычию.

В перспективе предусматривается дальнейшее обсуждение проблемы обучения многоязычию — одной из актуальных проблем современной лингводидактической науки.

**Сведения об авторах**

***Твердохлебова Ирина Петровна**, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой русского и иностранных языков Московского государственного геологоразведочного университета.*
***E-mail: iyash@relod.ru***

***Барышников Николай Васильевич**, доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета.*
***E-mail: baryshnikov@pgu.ru***

# ОБУЧЕНИЕ МНОГОЯЗЫЧИЮ: ОТ НАУЧНОГО ЗАМЫСЛА К ОБОБЩЕНИЮ ОПЫТА

**Аннотация**

*В статье изложены некоторые результаты многолетнего исследования проблем обучения многоязычию студентов-лингвистов, обобщен семнадцатилетний опыт формирования многоязычной коммуникативной компетенции у обучающихся. Представлены основные результаты разработки дидактики многоязычия: конкретизация цели обучения многоязычию, создание методики формирования многоязычной коммуникативной компетенции, уточнение терминологии.*

**Abstract**

***TEACHING MULTILINGUALISM: FROM SCIENTIFIC INTENTION TO EXPERIENCE GENERALIZATION***

*The article presents some results of a long-term study of the problems of teaching multilingualism to linguistic students; seventeen-year experience in the formation of students' multilingual communicative competence is summarized; some corrections and clarifications of its concept are substantiated.*
*The main results of multilingualism didactics development are presented: clarification of the teaching multilingualism goal, methodology of multilingual communicative competence formation, terminological unambiguity.*

**Ключевые слова**

***многоязычие, дидактика, многоязычная коммуникативная компетенция, вариативная методика, терминологическая однозначность***

**Keywords**

***multilingualism, didactics, multilingual communicative competence, variable methodology, terminological unambiguity***

Когда ЮНЕСКО объявило XXI век эпохой полиглотов и многоязычных личностей, казалось, что эта мечта человечества может осуществиться лишь в весьма отдаленном будущем, по крайней мере в конце столетия, однако, как сегодня совершенно очевидно, это счастливое будущее уже наступило. Свидетельством тому могут быть следующие реалии:

- развитие мировой цивилизации в контексте лингвистической диверсификации;
- образование и развитие в методической науке самостоятельного научного направления — дидактики многоязычия — и значительные его достижения.

Цель данной статьи — обобщить семнадцатилетний опыт обучения многоязычию студентов-лингвистов в Пятигорском госуниверситете, представить основные результаты многолетнего исследования процесса обучения многоязычию, конкретизировать отдельные положения концепции формирования многоязычной коммуникативной компетенции, которая понимается как приобретенная в процессе овладения четырьмя и более иностранными языками способность обучающихся ненавязчиво инициировать, активно поддерживать и корректно завершать общение с партнерами — носителями различных языков и культур как последовательно, так и одновременно.

Научный замысел обучения многоязычию появился благодаря счастливому случаю. Автор этой статьи был включен в состав российской делегации под руководством академика И.И. Халеевой для участия в работе международной конференции, проходившей в октябре 2002 г. в Страсбурге во Дворце Европы. Участники конференции из многих стран свободно выступали на нескольких языках. Именно во Дворце Европы родилась идея обучения студентов-лингвистов нескольким иностранным языкам одновременно. И уже в следующем году в Пятигорском лингвистическом университете было открыто экспериментальное отделение многоязычия, обучение в котором осуществлялось по методической концепции, изложенной в статье «Мультилингводидактика» [4], ставшей впоследствии основой для разработки дидактики многоязычия. Но вначале поговорим о терминах.

### *ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ ПОНЯТИЯ «МНОГОЯЗЫЧИЕ»*

Известно, что без терминологической системы не может существовать, а тем более развиваться ни одна отрасль науки, и дидактика многоязычия — не исключение. Вместе с тем в ней имеет место терминологическая неоднозначность, начиная с самого ключевого термина «многоязычие». В авторитетном словаре методических терминов мультилингвизму (от англ. multilingualism), отвечающему в русском языке эквивалентом слова «многоязычие», дается следующее определение: «мультилингвизм обозначает знание человеком *нескольких* языков. Мультилингвизм достигается путем поддержки разнообразия языков в системе образования (языковое многообразие), содействием, поощрением изучения других языков». [2, с. 149]. Цитируемое определение дает четкий ориентир: мультилингвизм или многоязычие — это наличие не двух, не трех, а нескольких, то есть не менее четырех, языков. Именно эта трактовка понятия «многоязычие» использована в нашей мультилингводидактической концепции обучения многоязычию, в которой дифференцированы такие понятия, как билингвизм или двуязычие, трилингвизм или триглоссия, значение которых достаточно прозрачно. Однако термин «многоязычие» во многих публикациях интерпретируется крайне вольно и без достаточной аргументативной базы. В частности, некоторые авторы считают, что билингвизм и трилингвизм являются формами многоязычия. В этой связи представляется целесообразным вновь вернуться к уточнению семантики понятия «многоязычие». Поскольку речь идет не о естественном билингвизме или трилингвизме, а об их дидактических вариантах, то представляется существенным при определении дидактического многоязычия исходить исключительно из числа изучаемых иностранных языков. Таким образом, если изучается один иностранный язык, правомерно говорить о дидактическом монолингвизме, если обучающиеся изучают два иностранных языка, то имеет место дидактический билингвизм, при изучении трех иностранных языков, соответственно, можно говорить о дидактическом трилингвизме, о дидактическом многоязычии правомерно вести речь лишь в том случае, когда обучающиеся изучают четыре и более иностранных языков.

Одной из актуальных задач в дидактике многоязычия представляется устранение терминологической неоднозначности основного понятия.

***ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЮ***

Длительное противоборство английского моноязычия как лингвистического империализма [13] и лингвистической диверсификации [14] завершилось полной и окончательной победой концепции многоцветия языков и культур, предусматривающей сохранение и развитие языков и культур всех народов мира. Современный мир сделал свой выбор в пользу многоязычия.

Вместе с тем сторонники моноязычного мира продолжают пропагандировать «преимущества» одноязычного мира в виде всеобщей англизации. Основной их аргумент заключается в том, что на английском языке говорит весь мир, знания одного английского достаточно, чтобы решать проблемы международного сотрудничества. Высказывались и весьма радикальные предложения, в частности создание «мирового языка» на том основании, что «Луна на небе одна, а на земном шаре она имеет зачем-то около 6 тысяч лингвонезависимых обозначений» [10, с. 64]. А.В. Петров видит ближайшую задачу человечества в том, «чтобы в XXI веке осуществить на нашей планете Великую коммуникативную революцию, в ходе которой должны быть решены следующие задачи:

1. Создание нового мирового языка не на звуковой основе, не связанного ни с одним из существующих языков, но наиболее полно отвечающего особенностям языка самого мозга, не нуждающегося в проговаривании «про себя» звуковой речи…
2. Создание на основе нового языка обучающих программ» [10, с. 67].

Однако концепция монолингвизма не получила достаточного обоснования в теории и широкого распространения в образовательной практике.

В образовательных системах многих европейских стран, как известно, предусмотрено изучение в средних и высших учебных учреждениях не менее трех иностранных языков, что позволило уже не одному поколению граждан объединенной Европы владеть на коммуникативно достаточном уровне несколькими языками. Свободное перемещение из одной страны в другую обеспечивает гражданам Европы общение на языках стран пребывания, которое стимулирует развитие языкового чутья, коммуникативной инициативы. Живое общение на иностранных языках с носителями этих языков является самым эффективным упражнением в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, при этом ценно то, что оно не воспринимается как тренировочное упражнение, но способствует формированию и совершенствованию многоязычной коммуникативной компетенции.

В отечественной системе среднего образования более четверти века тому назад было теоретически обосновано и реализовано на практике обучение второму, а в отдельных случаях третьему иностранному языку [3; 12].

В высшей школе лингвистического профиля в соответствии с ФГОС ВО осуществляется профессиональная подготовка по двум иностранным языкам.

Семнадцать лет тому назад в Пятигорском госуниверситете впервые было организовано обучение четырем иностранным языкам (многоязычию) на начальном этапе — последовательно, на продвинутом этапе — одновременно. Это в настоящее время является одним из брендов ПГУ. За последние неполные два десятилетия сложился научно-исследовательский коллектив ученых, которые

продолжают плодотворное изучение проблем формирования многоязычной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов, расширяя исследовательское поле от различных аспектов обучения нескольким иностранным языкам до профессионально-методической подготовки учителя многоязычия. Уместно отметить, что уже имеются значительные достижения в этой области, некоторые из них представлены в данном номере журнала.

В настоящее время проблемы многоязычия в лингвистическом, социокультурном, лингводидактическом аспектах активно исследуются в нескольких научных центрах страны. Достаточно упомянуть Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, в гуманитарном институте которого изучаются проблемы развития профессионального плюрилингвального обучения в техническом вузе. Н.И. Алмазова, Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак изучают ключевые психолингвистические аспекты профессионально-ориентированного обучения искусственному многоязычию обучающихся технического вуза [1].

В Кемеровском государственном университете Я.Р. Хайдаровым создана авторская языковая студия, в которой под его руководством и при его личном участии организовано обучение трем иностранным языкам одновременно [11].

Актуальные проблемы многоязычия в различных аспектах (лингвистическом, лингводидактическом, социокультурном, этнографическом) исследуются в Удмуртском государственном университете, в котором создана международная лаборатория с распределенным участием «Многоязычие и межкультурная коммуникация», издается научный журнал «Многоязычие в образовательном пространстве».

Эти примеры вселяют уверенность в том, что концентрация исследовательского потенциала позволит значительно продвинуться в разработке концепции формирования у обучающихся образовательных учреждений различного типа многоязычной коммуникативной компетенции, в создании методического и учебного инструментария, а массовое обучение многоязычию станет образовательной реальностью уже в обозримом будущем.

Возвращаясь к рассмотрению опыта обучения многоязычию в ПГУ, мы считаем правомерным утверждать, что результаты экспериментального обучения многоязычию, цель которого — формирование многоязычной коммуникативной компетенции, превзошли все ожидания [5; 6].

Разработанная нами вариативная методика формирования многоязычной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов, изучающих четыре иностранных языка одновременно, в основу которой положены постулаты философии плюрализма [9], предусматривающей использование разнообразных приемов, способов и моделей познания, показала свою результативность и жизнеспособность.

Вариативность методического инструментария формирования многоязычной коммуникативной компетенции является результатом постоянного поиска, который мы считаем единственно верным путем от методического монизма к образовательному плюрализму.

Опыт обучения многоязычию показывает, что одной из значительных сложностей овладения многоязычной коммуникативной компетенцией является незатрудненный переход с одного языка на другой. Исследование психо-

лингвистической природы механизма переключения с использованием таких методов, как наблюдение, беседы со студентами, изучающими четыре иностранных языка, позволяет сделать лишь гипотетические выводы ввиду отсутствия адекватных методов исследования.

Процесс формирования механизма переключения с одного языка на другой при многоязычном общении скрыт как от самого субъекта многоязычного общения, так и от исследователей данного феномена. Вместе с тем интерес представляет рассмотрение данного явления в двух аспектах.

Первый аспект — **методический**. Как свидетельствуют многолетние наблюдения, на начальном этапе формирования многоязычной коммуникативной компетенции способность обучающихся легко переключаться с одного языка на другой фактически не развивается ввиду того, что единый процесс формирования многоязычной коммуникативной компетенции реализуется сегментно, то есть иностранные языки, составляющие многоязычие, изучаются студентами под руководством различных преподавателей. В этой связи крайне медленно преодолевается тенденция к соревновательности языков при овладении обучающимися каждым языком по отдельности. Преподаватель нередко, сам того не замечая, убеждает обучающихся в том, что иностранный язык, который он преподает, будет в их профессиональной деятельности самым востребованным и самым необходимым, и посему этому языку следует уделять больше внимания, чем другим.

Конкретно способность переходить с одного языка на другой обучающиеся приобретают при изучении учебного курса «Практикум многоязычия», который, как правило, ведет один многоязычный преподаватель. В порядке вынужденного варианта преподавание практикума многоязычия обеспечивают два преподавателя. Многоязычные занятия чаще всего организуются как условно-ролевая игра «Международный молодежный лагерь», в котором отдыхают представители различных языков и культур. И для условного общения с ними обучающиеся в соответствии с заданной преподавателем учебно-речевой ситуацией высказываются на четырех языках, развивая способность незатрудненного переключения на различные языки.

**Психологический аспект**. Рассматривая с психологических позиций проблему переключения с одного языка на другой у овладевающих многоязычной коммуникативной компетенцией, мы склонны полагать, что трудности перехода с одного иностранного языка на другой связаны с психологическими барьерами, которые в психологии интерпретируются как психологическое состояние, препятствующее выполнению тех или иных действий. Для психологического барьера характерны различные причины, однако типичными из них являются отсутствие гибкости и динамичности мышления, психологическая неготовность к резкой перемене условий общения [7].

Что касается перехода с одного иностранного языка на другой в многоязычном общении, то, как показывают результаты опроса студентов-многоязычников, чаще всего они испытывают некий «коммуникативный тормоз» от ожидания быть непонятым инофонным партнером, неготовностью к общению на иностранном языке на равных с носителями изучаемого языка.

Таким образом, психологический барьер порождает барьер коммуникативный, преодоление которого является делом трудным и продолжительным. Студенты-многоязычники в течение нескольких лет ежегодно в летний период

работают в туристической фирме «Водоходъ» в качестве гидов-распорядителей на теплоходах, курсирующих по маршруту «Санкт-Петербург — Москва», пассажирами которых являются зарубежные туристы — носители различных языков. Наиболее многочисленные группы — это англичане, немцы, французы, испанцы, китайцы; представители других культур составляют менее многочисленные группы. В реальном полилингвальном общении студенты-многоязычники приобретают опыт незатрудненного пользования многоязычной коммуникативной компетенцией.

Весьма существенное значение для свободного многоязычного общения имеет целенаправленная ориентация обучающихся на ситуацию успеха, их глубокая убежденность в том, что они овладели не суммой четырех одноязычий, а «уникальной и особой лингвистической конфигурацией» [8, с. 191], позволяющей им реализовать себя как лингвистически интересную личность [3] в различных социокультурных контекстах.

### *ФОРМИРОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕЛЕВАЯ ДОМИНАНТА ОБУЧЕНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЮ*

Цель, как известно, является основной дидактической категорией, которая определяет содержание методики обучения любой учебной дисциплины, в том числе и иностранным языкам, и средства обучения.

В течение многолетней экспериментальной работы цель обучения четырем иностранным языкам конкретизировалась и уточнялась. De facto можно утверждать, что за это время был осуществлен генезис цели: вначале обучение четырем иностранным языкам, затем — обучение многоязычию и, наконец, формирование многоязычной коммуникативной компетенции, овладение которой позволяет обучающемуся считать себя многоязычной личностью. Для многоязычной личности, как мы теперь это отчетливо осознаем, недопустимо владение несколькими иностранными языками на различных уровнях совершенства, которое по умолчанию допускалось в первоначальном варианте концепции обучения многоязычию, когда языки сравнивались с устройством матрешки, где в самой большой — исходной — фигурке содержится несколько других, меньших по своим параметрам. На начальной стадии разработки методики обучения нескольким иностранным языкам мы их не нумеровали, но на практике последовательно изучаемые иностранные языки оказывались ранжированными. В подобной модели обучения многоязычию усматривается неравностатусность входящих в нее языков, вследствие чего было принято решение отказаться от сравнения дидактического многоязычия с формой матрешки. Более точным и удачным представляется сравнение дидактического многоязычия с квадригой как колесницей, запряженной четырьмя лошадьми, т. к. она символизирует четыре равнозначных иностранных языка, владение которыми обучающимися обеспечивает их многоязычной коммуникативной компетенцией как целевой доминантой обучения многоязычию.

Вышеизложенное позволяет заключить, что обучение многоязычию стало реальным фактом в российской системе образования. Проблемы формирования многоязычной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов исследованы на достаточном уровне, чтобы обучение многоязычию приобрело массовый характер.

Опыт обучения многоязычию в ПГУ является практическим подтверждением жизнеспособности разработанной концепции обучения многоязычию.

Очередным шагом к практике формирования многоязычных личностей представляется разработка образовательного стандарта по направлению подготовки «многоязычие» и «учитель многоязычия».

**Литература**


1. **Алмазова Н. И., Халяпина Л. П., Шостак Е. В.** Некоторые психолингвистические аспекты профессионального плюрилингвального обучения // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XX (11-12 апреля 2018 г.) – Пятигорска, ПГУ, 2018. – С. 155-160.
2. **Азимов Э. Г., Щукин А. Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. **Барышников Н. В.** Обучение второму иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
4. **Барышников Н. В.** Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19-27.
5. **Барышников Н. В., Бодоньи М. А.** Дидактика многоязычия: теория и факты // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 22-24.
6. **Власова М. А.** Моноязычные и полиязычные технологии обучения многоязычию // Методическое творчество молодых исследователей. Междунар. сб. науч. статей. Минск – Пятигорск, 2012. – С. 84-96.
7. **Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.** Краткий психолингвистический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: «Хэлтон», 1998. – 399 с.
8. Кросс-культурная психология. Исследования и применение/перев. с англ. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.
9. **Лазарев В. В.** Философия познания и лингвофилософия: парадигмальный подход. Монография. Пятигорск, ПГЛУ, 2006. – 506 с.
10. **Петров А. В.** «Мировой язык» в культуре XXI века // Современные проблемы межкультурных коммуникаций. Сб. статей/Санкт –Петербургский гос. ун-т культуры и искусств. – СПб., 2003. – Т. 158. – С. 63-68.
11. **Хайдаров Я. Р.** Изучаем три языка одновременно. Начальный курс. Français, Italiano, Español: учебн. пособие 5-е изд. стер. – М.: Флинта, 2020. – 304 с.
12. **Щепилова А. В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. – М., ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 488 с.
13. **Phillipson R.** Linguistic Imperialism. Oxford University Press, 1992. – 365 p.
14. **Canagarajah A. S.** Resisting linguistic imperialism in English teaching. Oxford applied linguistic, 1999. – 224 p.


**Сведения об авторе**

***Барышников Николай Васильевич**, доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета.*
***E-mail: baryshnikov@pgu.ru***

# МЕТОДИЧЕСКАЯ ДИВЕРГЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ МНОГОЯЗЫЧИЮ[1]

**Аннотация**

*Статья посвящена обоснованию методической дивергенции как теоретическим основам методики обучения многоязычию, в качестве методологической базы которой аргументирована философия кайдзен. Описаны четыре дескриптора методической дивергенции. Особо выделяется прагма-аксиологический дескриптор как один из ключевых аспектов формирования многоязычной коммуникативной компетенции и профессиональной идентичности обучающихся.*
*Доказано, что методическая дивергенция обучения многоязычию обеспечивается использованием эклектической дидактики.*

**Abstract**

***METHODOLOGICAL DIVERGENCE IN MULTILINGUAL LEARNING***

*The article justifies methodological divergence as the theoretical foundations of the methodology of teaching multilingualism, as a methodological basis, which argues the philosophy of kaizen. Four descriptors of methodological divergence are described. The pragma-axiological descriptor is especially distinguished as one of the key aspects of the formation of multilingual communicative competence and professional identity of students.*
*It has been proved that the methodological divergence of multilingual learning is ensured by the use of eclectic didactics.*

**Ключевые слова**

***многоязычие, дивергенция, кайдзен, профессиональная идентичность, дескрипторы, психологический, лингвистический, когнитивный, аксиологический, эклектическая методика***

**Keywords**

***multilingualism, divergence, kaizen, professional identity, descriptors, psychological, linguistic, cognitive, axiological, eclectic techniques***

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00364-А (руководитель — Багиян А.Ю.)

В отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам существует, как известно, значительное число методов, используемых в практике формирования иноязычных компетенций. За последние сто лет написаны десятки учебников по методике, авторы которых разъясняют будущим учителям, как преподавать наилучшим образом иностранный язык в различных условиях обучения; созданы сотни учебных пособий и самоучителей для изучающих иностранный язык. И вдруг в одно мгновение этот бесценный лингводидактический капитал оказывается невостребованным, потому что наступила эпоха лингвистической диверсификации: XXI век объявлен ЮНЕСКО столетием многоязычных и поликультурных личностей, и стрелка методического барометра стремится к отметке «многоязычие».

В мировой образовательной практике, в том числе и в нашей стране, изучение одного иностранного языка стало фактически исключением, а не правилом. В этой связи активизировался научный поиск методов обучения нескольким иностранным языкам одновременно, точнее сказать, метода обучения многоязычию. Исследования в области дидактики многоязычия активизировались еще и потому, что адаптация известных методов обучения одному иностранному языку к процессу преподавания многоязычия, как свидетельствует образовательная практика, себя не оправдала.

Таким образом, одной из актуальных задач современной лингводидактики является разработка метода обучения многоязычию, адекватного требованиям современной эпохи, достаточно гибкого и эластично-прочного, способного без существенных сбоев реагировать на внесение корректировок при изменении целей, задач и условий обучения, или обусловленных другими существенными обстоятельствами.

Цель данной статьи — теоретическое обоснование результативного метода обучения многоязычию, в основу которого положена диада «кайдзен — методическая дивергенция».

***ФИЛОСОФИЯ КАЙДЗЕН КАК МЕТОДОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЮ***

Кайдзен в переводе с японского означает «непрерывное совершенствование», что в полной мере соответствует сущности методической дивергенции. Кайдзен, широко используемый в сфере менеджмента качества, в образовании располагает неординарными методами повышения мотивации и стремления обучающихся к развитию когнитивных, языковых и познавательных способностей.

Сущность учения кайдзен в образовательной сфере состоит в дозированном, но постоянном и непрерывном увеличении нагрузки обучающихся при овладении ими той или иной учебной дисциплиной. Попытки исследовать данный метод в педагогике, как свидетельствуют публикации зарубежных авторов, уже предпринимались и продолжают расширяться в данном направлении [22; 24; 27].

Что касается переформатирования метода «кайдзен» применительно к обучению иностранным языкам и культурам, то элементы этого метода используются нами в образовательной практике формирования иноязычных компетенций, однако теоретическое осмысление метода «кайдзен» и обобщение результатов его применения в процессе обучения многоязычию предпринимаются впервые. Целесообразность применения метода «кайдзен» в обучении многоязычию аргументируется тем, что принципы менеджмента качества гармонично интегрируются в процесс обучения иностранным языкам и культурам, что обеспечивает экспоненциальный рост эффективности образовательной деятельности [15; 19]. В обучении многоязычию философия «кайдзен» определяется нами как смыслообразующее начало методической дивергенции. В соответствии с установками философии «кайдзен» процесс обучения многоязычию выстраивается в виде непрерывного совершенствования за счет небольшого, но постоянного увеличения нагрузки, совмещенной с систематическим повторением ранее пройденного материала. Увеличение нагрузки происходит экспоненциально: каждая последующая порция учебного материала всегда хотя бы ненамного больше предыдущей. Таким образом, формирование языковых и речевых навыков и иноязычных компетенций реализуется не в арифметической, а в геометрической прогрессии, обеспечивая овладение обучающимися полноценной многоязычной коммуникативной компетенцией.

Теоретические основы формирования мультилингвальной компетенции обучающихся и практический опыт обучения многоязычию в Пятигорском государственном университете изложены в ряде публикаций автора концепции мультилингводидактики и его последователей [2; 3; 4; 5]. Однако в соответствии с основным положением кайдзен, предусматривающим непрерывное совершенствование, отдельные аспекты мультилингводидактики подвергаются неоднократным корректировкам, уточнениям, т. е. постоянному совершенствованию, в результате которого мы пришли к выводу о том, что раз и навсегда избранный метод обучения многоязычию утрачивает свою результативность. Для успешного овладения многоязычной коммуникативной компетенцией требуется дивергентный подход к процессу ее формирования.

### *ДИВЕРГЕНЦИЯ КАК ПРИНЦИП ЭКЛЕКТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЮ*

Дивергенция, как известно, означает «расхождение» — термин, весьма распространенный в различных областях научного знания. В научный оборот он был введен Ч. Дарвином для объяснения многообразия сортов культур растений, пород домашних животных [12]. В языкознании термин «дивергенция» имеет несколько значений: 1) превращение вариантов языковой единицы в самостоятельные единицы; 2) расхождение в произношении звуков речи в зависимости от соседних звуков; 3) размежевание территориальных диалектов [8, с. 93].

Методическая дивергенция трактуется как разнообразие приемов, способов, технологий обучения иностранным языкам и культурам, предусматривающее постоянное совершенствование образовательной практики, калейдоскопичность и эклектичность обучающих действий, направленных на повышение результативности процесса овладения обучающимися многоязычной коммуникативной компетенцией.

В зарубежной лингводидактике метод эклектики интерпретируется как эффективный и результативный. Принципиальный эклектизм (principled eclecticism) как метод обучения характеризуется основательной теоретико-методологической базой и значительным методическим потенциалом. В основу его реализации положен компетентный выбор учителем тех методических разработок и приемов обучения, которые наиболее эффективны в конкретном динамическом образовательном контексте [18]. При методически грамотном использовании метода эклектики его эффективность неоспорима вне зависимости от таких факторов, как возраст, национальность, уровень подготовки, имеющиеся пробелы в образовании и пр. [21].

Дидактическая эклектика как метод обучения многоязычию рассматривается не как рандомный набор методов, а как четко выверенный методический алгоритм процесса обучения посредством учета сильных сторон каждой из существующих методических наработок. В реализации эклектического метода важно учитывать такие переменные, как эмоционально-интеллектуальный заряд обучающихся, цель их обучения, доступность методических материалов и их прагма-аксиологическая ценность.

Непрерывное совершенствование концепции мультилингводидактики в соответствии с философией «кайдзен» позволило расширить ее теоретико-методологическую базу за счет методической дивергенции и ее основных дескрипторов.

**Психологический дескриптор** методической дивергенции обучения многоязычию касается прежде всего взаимодействия преподавателя и обучающихся, для которых характерны доверительность и взаимопонимание. Иными словами, успешность процесса овладения обучающимися многоязычной коммуникативной компетенцией обеспечивается установлением позитивного коммуникативного контакта и взаимопонимания преподавателя с обучающейся аудиторией.

Данное понятие в отечественной методике обучения иностранным языкам квалифицируется Г.В. Роговой как положительный психологический климат на уроке [11]. В англоязычной лингводидактике для обозначения контакта и взаимопонимания между преподавателем и обучающимися используется термин establishing rapport. Взаимопонимание состоит из установления и поддержания взаимоотношений, способствующих доброжелательной коммуникации, в которой ключевую роль играет преподаватель [17], ответственный за успехи и неудачи образовательного процесса. Без установления положительной психологической обстановки в образовательной практике процесс обучения многоязычию рискует стать заформализованным и нерезультативным со сниженным коэффициентом полезного действия. Подтверждением данного вывода может послужить проведенное в Университете Бахрейна масштабное исследование, согласно которому частотность положительного отзыва студентов гораздо выше о преподавателях, умеющих создать благоприятный микроклимат в аудитории и хорошие взаимоотношения с обучающимися и демонстрирующих уважение, понимание, дружелюбие и желание помочь им (52,38%), нежели о педагогах, которые обеспечивают лишь академические нужды студентов (25,40%) или же дают качественный контент в рамках своей дисциплины (22,22%) [20].

Таким образом, установление и поддержание благоприятного психологического климата в процессе обучения, реализация субъект-субъектных отношений между преподавателем и обучающимися являются важнейшими условиями постоянного совершенствования процесса овладения учащимися многоязычной коммуникативной компетенцией.

**Лингвистический дескриптор методической диверсификации обучения многоязычию.** Одним из актуальных вопросов, связанным с обучением многоязычию, на который весьма затруднительно дать однозначный ответ, является следующий: на каком языковом материале обучать многоязычию? В поисках ответа на данный вопрос мы обнаружили, что для отбора языкового материала, валидного для обучения многоязычию, правомерно воспользоваться методикой концептуального лингвопроектирования профессиональной идентичности [1]. Алгоритм проведения комплексного анализа языкового материала по данной методике состоит из следующих этапов:

1) отбор языкового материала и создание единого корпуса (для категоризации фактического языкового материала и создания общей дискурсивной структуры для ее последующего наполнения новыми языковыми и аналитическими данными);
2) лингвокогнитивное моделирование (для сбора и дефиниций ключевых слов и терминов, выявления точек роста лексического состава и семантической структуры лексических единиц, базовых концептов и их корреляции);
3) прагма-аксиологическое моделирование (для выявления функционального диапазона языковых единиц в определенном дискурсивном пространстве и его ценностно-доминантных сфер);
4) лингвоэкологическое моделирование (для выявления уровня контаминации определенного дискурсивного пространства и целесообразности использования в нем каждой языковой единицы);

5) социолексикографическое моделирование (для установления корреляционной зависимости между когнитивной деятельностью носителя языка и репрезентацией знаний, накопленных в языке или языках исследуемых социальных институтов, а также для структурирования словарных и тезаурусных статей и установления системных связей между исследуемыми тематическими областями);
6) статистическое моделирование (для определения уровня частотности использования выявленных языковых единиц);
7) анализ аппликативной валидности полученного теоретического и практического материала (для выявления наиболее значимых языковых единиц, необходимых для использования при составлении учебно-методического комплекса по иностранным языкам).

Целью каждого этапа концептуального лингвопроектирования профессиональной идентичности является отбор наиболее релевантных языковых единиц, в полной мере актуализирующих философско-аксиологическую и социопрагматическую составляющую дискурсивного пространства иностранных языков. Такой подход к отбору языкового материала обеспечивает глубокий анализ лингвистических данных и при дальнейшем их использовании в качестве обучающего языкового материала способствует всестороннему формированию профессиональной идентичности обучающихся.

Таким образом, методическая дивергенция должна реализовываться на качественном языковом материале, отобранном с помощью методики концептуального лингвопроектирования профессиональной идентичности.

Неполноценный отбор языкового материала и отсутствие сравнительно-сопоставительного анализа материала разных языков ведут к искаженному пониманию ценностных установок профессиональной картины мира каждой лингвокультуры и скорее будут препятствовать, нежели способствовать формированию профессиональной идентичности будущего мультилингвального профессионала.

Таким образом, лингвистический дескриптор обеспечивает создание комплексного корпуса прагма-аксиологического и профессионально ориентированного языкового материала, необходимого для разработки обучающих материалов, используемых в реализации дидактической эклектики при обучении нескольким языкам одновременно.

**Когнитивный дескриптор методической дивергенции.** К данному дескриптору относится развитие навыков владения иностранным языком параллельно с развитием таких важных «мягких» навыков (soft skills), как внимание, концентрация, память, критическое и латеральное мышление, а также целый ряд социально-коммуникативных навыков.

Анализ исследований дигитализации и влияния ее последствий на когнитивные способности человека [16; 26] позволяет с уверенностью утверждать, что чрезмерное использование цифровых устройств в последние десятилетия привело к различным деградационным изменениям в когнитивной сфере индивидов. К примеру, имеется эмпирическое подтверждение ухудшения следующих когнитивных функций у детей и подростков, активно использующих современные девайсы: ограничение памяти, рассеянность и невнимание, ухудшение способностей к аналитическому и нешаблонному мышлению [25].

С учетом того, что одновременное освоение нескольких языков требует большего объема оперативной памяти, большей концентрации внимания и отточенного механизма критического мышления, когнитивный дескриптор методической дивергенции предусматривает наряду с процессом формирования многоязычной коммуникативной компетенции параллельную тренировку и развитие психических функций обучающихся.

**Аксиологический дескриптор методической дивергенции.** Понятие «аксиология» как учение о ценностях образовано, как известно, от греческого axia — ценность. В истории методики аксиологический аспект обучения иностранным языкам фактически не рассматривался. В последнее время аксиология лингвистического образования стала предметом исследования целого ряда отечественных и зарубежных лингводидактов. В частности, в работах Н.Д. Гальсковой [6], Е.Г. Таревой [13], А.К. Крупченко [9] исследуются проблемы аксиологического подхода к обучению иностранным языкам и культурам, разрабатываются аксиологически направленные программы подготовки профессионалов лингвистического профиля, в т.ч. учителей иностранных языков, переводчиков, регионоведов, специалистов по межкультурной коммуникации.

Ученые из Великобритании разработали образовательные программы, выстроенные на ценностной парадигме. Ключевым принципом данного подхода (Values Based Enquiry) является приверженность к общечеловеческим и профессионально ориентированным идеалам, равно как и соблюдение нормативных кодексов профессионального поведения [23]. Наступило полное понимание того, что владение иностранным языком является подлинной ценностью современного человека, проживающего в многоязычном и поликультурном мире.

Разделяя точку зрения Н.Д. Гальсковой о том, что владение иностранными языками следует оценивать «не только как способность к межличностному и межкультурному общению, но и как определенный фактор личностного капитала, делающего человека конкурентоспособным в современном мире» [6, с. 5], мы считаем необходимым уточнить характер личностного капитала. Если, по определению И.И. Халеевой, не предполагается мировоззренческой «перестройки» обучаемого, не ставится задача «перевоспитания» личности обучающихся в инокультурную, создания системы иных аксиологических установок [14, с. 187], то накопление подобного капитала в процессе обучения иностранным языкам можно приветствовать. А если в погоне за иноязычными ценностями, за чуждыми нам заграничными идеалами и нравственными установками формировать способность отстраняться от своей культуры, а то и вовсе выходить с легкостью необыкновенной за ее пределы, как предлагает Г.В. Елизарова [7] и другие авторы, то подобного рода аксиологические ценности нам представляются не только методологически ошибочными, но и крайне вредными с идеологических и мировоззренческих позиций.

Мы глубоко убеждены в том, что изучение одного иностранного языка, а тем более овладение многоязычием не должно затрагивать глубинные структуры личности обучающихся, их мировоззренческие ориентиры. Утверждения о том, что изучение культуры страны изучаемого языка не должно «подавлять культурную самобытность» обучающегося, и о том, что они (обучающиеся) должны «понимать, узнавать, оценивать и учитывать в своем поведении иные «мировидческие» ориентации, проявляя при этом терпимость и открытость по отношению к инаковости и не утрачивая собственной культурной идентичности» [6, с. 7], представляются нам взаимоисключающими.

Важно в процессе обучения многоязычию не допустить смешения подлинных и ложных ценностей, перекоса в сторону чуждых нам ценностей, которые далеко не редки в культурах стран изучаемых языков. Мы полагаем, что аксиологический дескриптор дивергенции обучения многоязычию правомерно и целесообразно сориентировать на гражданскую позицию кинорежиссера и актера Никиты Михалкова, который, вспоминая добрым словом своих родителей в автобиографической книге «Территория моей любви», написал следующее: «У мамы был потрясающий вкус. Аскетичный. Но очень тонкий и глубокий. И очень русский — в самом широком и прекрасном смысле этого слова. Это не исключало знания языков (она свободно говорила по-французски, по-английски, по-испански, по-итальянски), не исключало путешествий, но все атрибуты западной культуры она пропускала — как сквозь особенное, драгоценное ситечко — через русское свое восприятие» [10, с. 28-29].

Так, можно заключить, что аксиологический дескриптор концепции обучения многоязычию сопоставим с драгоценным социокультурным ситечком в менталитете обучающихся, отсеивающим все пошлое и чуждое российской культуре, оставляя лишь то, что не наносит вреда общечеловеческим ценностям.

Владение обучающимися многоязычной коммуникативной компетенцией открывает им безграничные возможности для личностного развития и профессионального роста, поскольку многоязычная личность обеспечивается высоким прагма-аксиологическим зарядом, направленным на одновременное приобретение и иноязычных компетенций, и аксиологических ценностей культур стран изучаемых языков. Однако важно подчеркнуть, что далеко не ко всем ценностям культур стран изучаемых языков следует воспитывать толерантное отношение. Нельзя забывать, что отдельные из них несовместимы с культурными ценностями нашей страны, чужды российскому (в интегративном смысле) менталитету.

Сверхзадачей обучения многоязычию является психическое и соматическое здоровье обучающихся. А для ее реализации обосновывается методическая дивергенция, которая обеспечивается использованием эклектической методики, предусматривающей разнообразные сочетания приемов, способов, технологий обучения, направленных на формирование многоязычной коммуникативной компетенции оптимальным образом.

Однако культурные, мировоззренческие, идеологические ценности обучающихся должны быть неприкосновенны. Главным аксиологическим достоянием студентов, изучающих несколько иностранных языков, является овладение ими многоязычной коммуникативной компетенцией как средством познания окружающего нас мира во всем его многообразии и великолепии.

В заключение отметим, что, возможно, концепция обучения многоязычию, в основу которой положена философия кайдзен как непрерывное совершенствование, представлена не в полном виде. Однако самым важным и существенным является то, что имеется практический опыт реализации методической дивергенции обучения иностранным языкам и многоязычию с использованием эклектической методики, результаты которого вдохновляют на дальнейший научно-методический поиск разнообразных приемов обучения, из которых можно скомбинировать множество методических пазлов.

**Литература**


1. **Багиян А. Ю., Ширяева Т. А.** Методика концептуального лингвопроектирования профессиональной идентичности: подходы к разработке, сущность и перспективы // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2018. – Т. 17. – № 4. – С. 214-228.
2. **Барышников Н. В.** Многоязычный школьник – это реально // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 1. – С. 3-8.
3. **Барышников Н. В.** Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19-27.
4. **Барышников Н. В., Бодоньи М. А.** Дидактика многоязычия: теория и факты // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 22-24.
5. **Барышников Н. В., Вартанов А. В.** Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2018. – № 10. – С. 7-17.
6. **Гальскова Н. Д.** Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 10.
7. **Елизарова Г. В.** Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
8. **Жеребило Т. В.** Словарь лингвистических терминов и понятий. Изд. 6-е, испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2016. – 610 с.
9. **Крупченко А. К.** Аксиологические стратегии развития научной школы «Профессиональная лингводидактика» // Аксиология иноязычного образования. Вып. 2. В 2-х кн. Кн. 2. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе/Отв. за вып. А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов. – М.: АПКиППРО, 2015. – С. 9-17.
10. **Михалков Н. С.** Территория моей любви. – Москва: Эксмо, 2015. – 416 с.
11. **Рогова Г. В.** Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке// Иностр. языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 42-48.
12. Советский энциклопедический словарь/Гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1982. – 1600 с.
13. **Тарева Е. Г.** Аксиометрия современных ценностей лингводидактики // Романские тетради: сборник статей памяти профессора Аллы Викторовны Щепиловой. Московский городской педагогический университет. – Москва, 2020. – С. 11-18.
14. **Халеева И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчиков. – Москва: Высшая школа, 1989. – 238 с.
15. **Clayton M.** Encouraging the kaizen approach to quality in a university // Total Quality Management. – 1995. – Vol. 6. – № 5. P. 593-602.
16. **Firth J., Torous J., Stubbs B., Firth J. A., Steiner G. Z., Smith L.,… & Sarris J.** The “online brain”: how the Internet may be changing our cognition // World Psychiatry. – 2019. – Vol. 18. № 2. P. 119-129.
17. **Furnham A., King J., Pendleton D.** Establishing Rapport: Interactional Skills and Occupational Therapy // British Journal of Occupational Therapy. – 1980. – Vol. 43. № 10. P. 322–325.
18. **Hanafi R. E. W., Zulfa P. F.** Principled eclecticism: theory and application in the teaching English for specific purposes // UNNES International Conference on ELTLT (2017, December). – P. 462-466.
19. **Janjić V., Todorović M., Jovanović D.** Key Success Factors and Benefits of Kaizen Implementation // Engineering Management Journal. – 2020. – Vol. 32. № 2. – P. 98-106.
20. **Kassab S., Al-Shboul Q., Abu-Hijleh M., Hamdy H.** Teaching styles of tutors in a problem-based curriculum: students’ and tutors’ perception // Medical teacher. – 2006. – Vol. 28. № 5. P. 460-464.
21. **Kumar C. P.** The Eclectic Method –Theory and Its Application to the Learning of English // International Journal of Scientific and Research Publication. – 2013. – Vol 3. – Issue 6. – P. 1-4.
22. **Suárez-Barraza M. F., Rodríguez-González F. G.** Bringing Kaizen to the classroom: lessons learned in an Operations Management course // Total Quality Management & Business Excellence. – 2015. – Vol. 26. – № 9-10. P. 1002-1016.

23. **Sulayman H. I.** Values-based curriculum model: A practical application of integrated 'maqasid al-sharia' for wholeness development of mankind // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – № 123. P. 477-484.
24. **Sunder M. V.** Constructs of quality in higher education services // International Journal of Productivity and Performance Management. – 2016. – Vol. 65. – № 8. – P. 1091–1111.
25. **Van Oostendorp H.** (ed.) Cognition in a digital world. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003. – 320 p.
26. **Vasile C.** Digital era psychology – studies on cognitive changes // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2012. – № 33. – P. 732-736.
27. **Wiid P.** Kaizen and Education // Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning. – Singapore: Springer, 2019. – P. 63-92.

***Багиян Александр Юрьевич***, *канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного университета.*
***E-mail: alexander. 0506@mail.ru***

***Барышников Николай Васильевич***, *доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета.*
***E-mail: baryshnikov@pgu.ru***

**Сведения об авторах**

# МНОГОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ ДИДАКТИКИ МНОГОЯЗЫЧИЯ И ЕЕ ЦЕЛЕВАЯ ДОМИНАНТА[1]

**Аннотация**

*В статье рассматривается многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция как базовая категория дидактики многоязычия. Авторы приводят ретроспективный анализ исследований многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, анализируют ее структуру и компоненты.*
*Обосновано разграничение понятий «билингвизм», «трилингвизм» и «многоязычие».*
*Выявлены основные компоненты многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, некоторые организующие принципы ее структуры.*

**Abstract**

***MULTILINGUAL COMMUNICATIVE INTERCULTURAL COMPETENCE AS A BASIC CATEGORY AND TARGET DOMINANT OF DIDACTICS OF MULTILINGUALISM***

*In this article multilingual communicative intercultural competence is analyzed as a basic category of didactics of multilingualism. The authors provide a retrospective view on multilingual communicative intercultural competence, analyze its structure and components.*
*A solid reason is given to theoretical distinction between bilingualism, trilingualism and multilingualism.*
*The authors highlight the major components of multilingual communicative intercultural competence, some organizing principles of its structure.*

**Ключевые слова**

***многоязычие, дидактика многоязычия, многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, цель обучения многоязычию***

**Keywords**

***multilingualism, didactics of multilingualism, multilingual communicative intercultural competence, goals of teaching multilingualism***

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №20-012-00364-А (Руководитель — Багиян А.Ю.)

Взаимосвязанное обучение нескольким иностранным языкам, формирование полилингвальной и поликультурной личности обучающихся в процессе изучения языков и культур рассматриваются в отечественной и зарубежной лингводидактике как один из приоритетных векторов развития лингвистического образования. В начале XXI столетия изменилась научно-методическая парадигма языкового образования: методика обучения вторым/третьим иностранным языкам трансформировалась в дидактику многоязычия, которая

за достаточно короткий период времени стала одним из актуальных научных направлений отечественной лингводидактики, активно развивающимся как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Цель данной статьи — рассмотреть многоязычную коммуникативную межкультурную компетенцию как базовую категорию дидактики многоязычия и ее целевую доминанту.

Одно из первых определений многоязычной компетенции мы находим в работах В. Кука, который под «мультилингвальной компетенцией» (multi-competence) понимал «сознание, включающее две языковые системы» (the compound state of mind with two grammars; приводится авторский перевод) [цит. по: 15, с. 1].

В. Кук в своих первых работах соотносит многоязычную компетенцию с билингвальной, делая акцент на владении двумя языками. В дальнейшем автор подчеркивает, что многоязычная компетенция представляет собой совокупность языковых знаний человека, который владеет более чем одним языком. Автор, таким образом, обращает внимание на принципиальные различия между монолингвальной компетенцией (monocompetence), предполагающей владение одним языком, и многоязычной компетенцией (multicompetence). Функционирование многоязычной компетенции, по мнению В. Кука, осуществляется на основе «принципа интеграции языков» (приводится авторский перевод) [14, с. 11].

Суть данного принципа раскрывается в тезисах В. Кука о цельности, единстве, интегративности многоязычной компетенции: «человек, владеющий иностранными языками, владеет многоязычной компетенцией, а не отдельными коммуникативными компетенциями в каждом из языков» (приводится авторский перевод) [13, с. 4]. Интегративный принцип обеспечивает целостность многоязычной компетенции, ее системный характер, что позволяет рассматривать исследуемый феномен как систему, а также механизмы ее функционирования и особенности внутрисистемных связей.

В. Кук, анализируя феномен многоязычной личности, делает справедливые выводы о наличии особых черт, позволяющих провести грань между индивидами, владеющими моноязычной и многоязычной компетенциями [13]. Многоязычная личность характеризуется более высоким уровнем развития металингвистического знания, более пластичными и быстрыми когнитивными процессами, а также взаимовлиянием всех языков, как родного, так и изучаемых. Кроме того, В. Кук утверждает, что многоязычная компетенция является нормой, а не исключением, то есть «потенциальные способности владеть несколькими языками заложены в каждом человеке изначально, они только могут несколько ослабевать у взрослых» (приводится авторский перевод) [13, p. 4]. Анализ работ В. Кука позволяет сделать вывод о том, что автор исследует многоязычную компетенцию, основываясь на общей языковой способности личности к овладению речевой деятельностью на иностранных языках, не различая при этом количества изучаемых языков и уровней овладения ими.

Для описания многоязычной компетенции зарубежные исследователи используют различные термины. В. Кук анализирует понятие «мультикомпетенция» (multicompetence), в документах Совета Европы используются термины «плюрилингвальная компетенция» (plurilingual competence), «мультилингвальная компетенция» (multilingual competence) преимущественно как синонимы. Однако в некоторых случаях исследователи дифференцируют их. Так, например, А.М. Дельгадо, Л. Саломон и Р. Оливер подчеркивают неоднозначность таких

феноменов, как мультилингвизм и плюрилингвизм, что, соответственно, определяет различия между мультилингвальной и плюрилингвальной компетенциями [16]. По мнению авторов, мультилингвизм связан с изучением различных языков, в то время как плюрилингвизм включает не просто владение иностранными языками, а охватывает лингвистический опыт индивида, динамику его развития как коммуникативной личности, интеграцию лингвистических и социокультурных знаний, умений, навыков. Понимание плюрилингвизма как совокупности коммуникативной и культурной (поликультурной) компетенций соотносится с активным, функциональным подходом, ориентированным на эффективное использование языковых кодов в межкультурном общении, с учетом того, что они функционируют не изолированно друг от друга, а взаимодействуют между собой [16].

Согласно «Общеевропейской компетенции владения иностранным языком» многоязычная компетенция рассматривается как способность использовать языки с целью коммуникации и как способность принимать участие в межкультурном взаимодействии. Многоязычная компетенция не рассматривается как противопоставление одноязычных компетенций, это, скорее, комплексная или составная компетенция, которую пользователь может сформировать сам [12]. Данное определение имеет принципиальное значение для рассмотрения предмета нашего изучения. В приведенном выше определении подчеркивается сложная структура многоязычной компетенции, ее психологическая природа, а также взаимосвязь между языками в рамках формируемой структуры многоязычной компетенции. «Индивид не хранит эти языки и культуры обособленно друг от друга, а формирует коммуникативную компетенцию на основе всех знаний и всего языкового опыта, где языки взаимосвязаны и взаимодействуют» [12, с. 34]. Действительно, целостность многоязычной коммуникативной компетенции является ее базовой характеристикой, что определяется принципом интеграции разных компонентов в ее составе и универсальностью процессов усвоения языка вообще.

Однако, несмотря на тот факт, что обучение нескольким иностранным языкам основывается на общей языковой способности индивида к овладению речевой деятельностью, по нашему мнению, обучение многоязычной коммуникативной компетенции имеет существенные отличия от изучения одного, двух или трех иностранных языков.

Большинство отечественных и зарубежных ученых не типологизируют многоязычную коммуникативную компетенцию в зависимости от количества изучаемых иностранных языков. Так, В. Кук придерживается мнения о том, что личность, использующая два языковых кода, обладает многоязычной компетенцией. Он не разграничивает такие понятия, как билингвальное коммуникативное поведение, триглоссия, мультилингвизм. По его мнению, «многоязычная компетенция проявляется во всех случаях, когда индивид владеет более чем одним языком» (приводится авторский перевод) [13, с. 4].

Определяя сущность понятия «многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция», мы считаем принципиально важным разграничить владение двумя, тремя и четырьмя иностранными языками. Мы разделяем мнение Н. В. Барышникова, который дифференцирует понятия «двуязычие» «триглоссия (трилингвизм)» и «многоязычие». К искусственным трилингвам Н. В. Барышников справедливо относит тех, кто «кроме своего родного языка не в сравнимой степени, но компетентен в двух языках, способен при необходимости на коммуникативно достаточном уровне пользоваться тем или иным из них последовательно или попеременно» [3, с. 8].

Многоязычие в работах Н. В. Барышникова определяется как «способность индивида пользоваться освоенными четырьмя и более языками для профессиональных целей» [4, с. 87].

Для дальнейшей интерпретации базовых категорий дидактики многоязычия нами была проанализирована сущность понятия «многоязычная личность». Опираясь на работы Ю. Н. Караулова и А. Г. Богина [6; 7], мы обнаружили достаточное количество аргументов в пользу дифференциации понятий «билингвизм», «трилингвизм» и «многоязычие». Косвенным доказательством правомерности наших выводов могут служить самостоятельные отрасли знания: билингвология (изучение двуязычия) и полилингвология (изучение многоязычия), которые «обладают своим объектом, предметом исследования и занимаются изучением сущности двуязычия и многоязычия, функционирования разных языков в их различных аспектах, разработкой типологии двуязычия и многоязычия» [8, с. 83].

Таким образом, когда речь идет о многоязычии и дидактике многоязычия, мы считаем, что пользоваться следует понятиями, обоснованными Н. В. Барышниковым: многоязычие — это владение четырьмя и более языками, а многоязычная коммуникативная компетенция — совокупность способностей личности эффективно реализовывать коммуникативные намерения на четырех и более иностранных языках в межличностном общении в сфере профессиональной деятельности.

В контексте обучения многоязычию представляется необходимым рассмотреть межкультурный аспект многоязычной коммуникативной компетенции. Тесная взаимосвязь таких понятий, как «иноязычная коммуникативная компетенция» и «межкультурная компетенция» обусловлена интеграцией коммуникативного и межкультурного подходов к обучению иностранным языкам.

Взаимосвязь этих понятий не вызывает сомнения, однако вопрос о соотношении указанных компетенций решается неоднозначно. Не вступая в полемику с авторами по данному вопросу, априори примем в качестве исходной позиции концепцию Р. А. Свиридона, согласно которой понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» и «межкультурная компетенция» не являются эквивалентными, и лишь их сочетание в полной мере может обеспечить готовность и способность обучаемого к успешному иноязычному межкультурному взаимодействию [9].

Дальнейшее исследование многоязычной межкультурной коммуникативной компетенции предусматривает всесторонний анализ подходов к классификации билингвизма, трилингвизма и полилингвизма. Наиболее интересными, на наш взгляд, в теоретическом и практическом планах являются классификации, предложенные в работах Н. В. Барышникова [2], Н. В. Баграмовой [1], Л. Н. Ястребовой [11].

Анализ результатов исследований упомянутых авторов позволил нам сформулировать некоторые весьма существенные характеристики профессионально ориентированной межкультурной компетенции, в том числе:

- равностатусность языковых кодов в структуре многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции;
- готовность и способность реализовывать коммуникативные намерения в сфере профессиональной деятельности;

- способность и готовность использовать иностранные языки, выученные в искусственной образовательной среде, в условиях реального межкультурного полилога;
- существование языковых систем в структуре многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции не изолированно, а в качестве интегративного языкового образования, реализуемого одновременно или попеременно.

Аргументируя межкультурную составляющую в многоязычной коммуникативной компетенции, мы подчеркиваем значимость культур для обучения многоязычию. Вместе с тем ознакомление с четырьмя культурами одновременно многократно усложняет структуру и содержание многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции за счет компонентов, включающих совокупность знаний, умений и способностей осуществлять межкультурное общение на профессиональном уровне в четырех лингвокультурах.

Все вышеизложенное свидетельствует о сложной структуре многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, о ее многокомпонентности. Такая структура обусловлена, прежде всего, набором изучаемых иностранных языков.

Анализ многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции по составу изучаемых языков рассматривается нами как горизонтальный, а по глубинным структурам — как вертикальный срез объекта исследования.

Горизонтальный срез позволяет проанализировать специфику взаимодействия языков, выявить возможности соизучения языкового материала, позволяя, таким образом, сделать вывод о способах и средствах формирования многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, а также об условиях ее реализации. Исследование данной компетенции в горизонтальном срезе позволило определить наличие относительно слабых связей между компонентами — иноязычными компетенциями в каждом языке и целостный характер структуры внутри каждой из них. Об этом свидетельствует способность обучающихся не смешивать изучаемые языки, а разграничивать их как при овладении, так и при использовании, что подтверждается также результатами исследований других авторов [19]. Изложенное позволяет сформулировать принцип относительной автономности структурной организации многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, позволяющий отделить систему одного языка от другого в языковом сознании индивида. Данный принцип, по нашему мнению, может выступать одним из основополагающих для разработки методики формирования многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции.

Однако наиболее существенным представляется анализ глубинных структур данной компетенции, определяющих способности индивида к ведению коммуникации на основе использования различных кодовых систем, который затрагивает в большей степени ее компоненты, относящиеся к разным аспектам речевой деятельности в целом и обеспечивающие восприятие, переработку и речепорождение на иностранных языках. Результаты анализа соотносятся с уровневой структурой компонентов, ответственных за иноязычную речевую деятельность. Сказанное релевантно, например, для лингвистического и социокультурного компонентов.

Анализ многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции в рамках вертикального среза нацелен на выявление ее компонентов, способствующих

реализации иноязычной речевой деятельности. Речь идет об универсальных коммуникативных способностях, связанных с коммуникативной стратегией, вербализацией коммуникативных намерений, пониманием культурной обусловленности межкультурных коммуникативных актов, межкультурной прагматикой. Список универсальных коммуникативных способностей не является исчерпывающим.

Такой анализ позволил определить фундаментальное значение этой компетенции для обучения многоязычию. Правомерно сделать вывод о том, что многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция выступает в качестве целевой доминанты дидактики многоязычия, теоретическим обоснованием которой является анализ основной педагогической категории целеполагания.

В. П. Беспалько приводит необходимое и достаточное требование к формулированию целей как планируемых результатов обучения — их диагностичность, то есть обеспеченность объективной методикой для определения степени достижения целей образования.

Согласно В. П. Беспалько, «цель поставлена диагностично, если:

1. дано такое описание формируемого личностного качества, что его можно отдифференцировать от других качеств личности;
2. имеется способ, «инструмент» для однозначного выявления диагностируемого качества личности в процессе объективного контроля его сформированности;
3. возможно измерение интенсивности диагностируемого качества на основе данных контроля;
4. существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения» [5, с. 31].

Приведенные требования за истекшие десятилетия не утратили своей значимости и соответствуют современным методам постановки целей, в частности системе постановки целей SMART, используемой в разных сферах науки, согласно которой цель должна быть конкретной, актуальной, измеримой, достижимой и ограниченной во времени [10].

Таким образом, многоязычную коммуникативную межкультурную компетенцию можно рассматривать как сложное и многогранное явление. Анализ показал ее сложноорганизованную структуру, осветил ее специфические особенности. Проведенное исследование позволило аргументированно разграничить такие понятия, как «билингвизм», «трилингвизм» и «многоязычие», обозначить формирование вышеуказанной компетенции как обязательное условие эффективной коммуникации на четырех и более иностранных языках в сфере профессиональной деятельности.

Выявленные авторами компоненты многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, ее существенные характеристики могут быть использованы для разработки методики обучения многоязычию как профессиональному умению.

**Литература**


1. **Баграмова Н. В.** Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: учебно-методическое пособие для студентов педагогических высших учебных заведений. – СПб., 2005. – 224 с.
2. **Барышников Н. В.** Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М., 2003. – 160 с.
3. **Барышников Н. В.** Дидактический трилингвизм // Теоретическая и экспериментальная лингводидактика (сборник статей). – Пятигорск, 2003. – с. 6-15.
4. **Барышников Н. В.** Профессиональная межкультурная коммуникация. Монография. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – 264 с.
5. **Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
6. **Богин Г. И.** Современная лингводидактика. – Калинин: Изд-во Калининского университета, 1980. – 61 с.
7. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность. – М.: Русский язык, 1987. – 264 с.
8. **Махмудова А. Ж.** Субординативная триглоссия как феномен, характеризующий современное языковое образование в многонациональных регионах Российской Федерации. Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – 136 с.
9. **Свиридон Р. А.** Концепция формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8 (часть 4). – с. 975-980. [Электронный ресурс] URL: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34706 (дата обращения: 09.10.2020 г.)
10. Цели по SMART: подробный обзор // [Электронный ресурс] URL: http://powerbranding.ru/marketing-strategy/smart-celi/(дата обращения: 09.10.2020 г.)
11. **Ястребова Л. Н.** Роль первого иностранного языка в обучении английскому языку как второй специальности // Известия Самарского научного центра Российской Академии Наук. – 2013. – № 2 (3). – С. 660-666.
12. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
13. **Cook V. J.** Wholistic multi-competence: jeu d'esprit or paradigm shift? // Current issues in European second language research. – Tübingen: Gunter, 1993. – Pp. 4-8.
14. **Cook V. J.** Background to the L2 user. – Clevedon, Multilingual Matters, 2002. – Pp. 1-28.
15. **Cook V. J., Wei L.** Premises of multi-competence. The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence. – Cambridge University Press, 2016. – 574 p.
16. **Delgado A. M., Salomón L., Oliver R.** Haciaun aula virtual plurilingüe y multicultural // RED Revista de Educación a distancia. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/28117273_Hacia_un_aula_virtual _plurilingue_y_multicultural (дата обращения: 09.10.2020 г.)
17. **Levelt W. J. M.** The speaker's organization of discourse // Proc. of the XIIIth of International Congress of Linguistics, August 29-September 4, 1982, Tokyo. – Tokyo: Gakushuin U., 1983. – Pp. 278-290.


**Сведения об авторах**


***Вартанов Армен Владимирович**, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета.*
***E-mail: va@pgu.ru***

***Багиян Александр Юрьевич**, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного университета.*
***E-mail: alexander.0506@mail.ru***

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

**Аннотация**

*В статье рассматриваются вопросы мультилингвального образования в современной школе, анализируется взаимосвязь результатов овладения несколькими языками с теми личностными качествами обучающегося, которые формируются у него в процессе их изучения. Доказано, что эффективность образовательного процесса, направленного на формирование мультилингвальной личности обучающегося, может быть оценена с помощью общепринятых в среднем общем образовании предметных, метапредметных и личностных критериев. Представлен психолого-педагогический портрет учащегося-мультилингва.*

## *PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL PORTRAIT OF A MULTILINGUAL SECONDARY SCHOOL STUDENT*

**Abstract**

*The article discusses the questions of multilingual education at a modern secondary school. Special attention is given to the correlation of the results of mastering educational standards by a school student with those features of his / her personality which are formed in the process of learning several foreign languages. It is estimated that the effectiveness of molding a multilingual student can be verified by disciplinary, interdisciplinary and personal parameters of achievements generally accepted at the level of secondary school education in Russia. A psychological-pedagogical portrait of a multilingual student is introduced.*

**Ключевые слова**

***мультилингвальное образование; мультилингвальная личность; личностные, метапредметные, предметные результаты освоения программы; психолого-педагогический портрет учащегося-мультилингва***

**Keywords**

***multilingual education, multilingual student, disciplinary, interdisciplinary and personal parameters of achievements, psychological-pedagogical portrait of a multilingual student***

Термин «мультилингвизм» в данном контексте используется преимущественно в одном из двух его значений, а именно как способность индивида к общению на нескольких языках, то есть речь идет об индивидуальном мультилингвизме, который рассматривается в педагогической литературе как важнейшая языковая характеристика индивида, проживающего в многоязычном и поликультурном обществе. Мультилингвизм, по определению А.В. Щепиловой, — это личностная характеристика индивида, которая позволяет ему применять

в процессе общения несколько имеющихся в его распоряжении лингвистических кодов вне зависимости от способа овладения языками и лингвистического совершенства речи [7].

Индивидуальный мультилингвизм формируется двумя способами: естественным путем, когда индивид с детства овладевает языками, и «искусственным» путем, в процессе организованного обучения. Предметом нашего рассмотрения является искусственный индивидуальный мультилингвизм.

Определение «индивидуальный» и «искусственный» мультилингвизм близки по своей сути к «учебному мультилингвизму», который понимается как функционирование двух и более иноязычных культурных кодов в языковом сознании обучающегося для реализации познавательных задач и общения с педагогом или сверстниками [4; 5].

Что касается количества языков, которыми должен оперировать индивид для того, чтобы получить статус мультилингвальной личности, необходимо отметить, что наиболее распространенными вариантами мультилингвизма являются билингвизм и трилингвизм. В связи с тем, что современные образовательные учреждения в большинстве случаев не ограничиваются изучением двух языков (например, родного и одного иностранного), мультилингвизм ассоциируется с изучением как минимум трех и более языков.

De facto основы мультилингвизма закладываются преподаванием предметов филологического цикла, включенных во ФГОС: русский язык и литература, родной язык (не русский) и литература, первый и второй иностранные языки. С учетом того, что обучающиеся являются, как правило, естественными билингвами, изучающими родной язык (удмуртский/татарский и т. д.), русский язык и два иностранных языка, их субординативный мультилингвизм состоит из четырех языковых кодов. Таким образом, рассматриваемый нами вариант мультилингвизма вполне коррелирует с классификацией понятий монолингвизм, билингвизм, трилингвизм, мультилингвизм, предложенной Н. В. Барышниковым [1].

Овладение обучающимися мультилингвизмом, несомненно, отражается на их личностных качествах. Процесс овладения несколькими языками достаточно сложен, его результативность зависит от многих факторов, например от того, насколько в школе созданы условия для интеграции предметов филологического цикла, как выстроена взаимосвязь и взаимообусловленность изучаемых родных и иностранных языков, ведется ли внеучебная и исследовательская работа учащихся по родным и иностранным языкам и пр.

Во ФГОС среднего общего образования представлен «портрет выпускника школы», в котором прописаны такие качества личности, как любовь к своему краю и своей Родине, уважение своего народа, его культуры и духовных традиций; осознание и принятие традиционных ценностей семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; готовность к сотрудничеству; уважение мнения других людей; умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать и т. д. [6]. Эти качества личности выпускника современной школы в полной мере коррелируют с портретом мультилингвальной личности обучающегося. Мультилингвальное образование — не инородный образовательный конструкт, способный существовать только в формате дополнительного образования. По нашему мнению, оно органично вписывается в общеобразовательный контекст. Свидетельством тому служит, к примеру, успешный опыт

апробации разработанной нами модели мультилингвального образования в полиэтническом регионе в МБОУ «Гимназия №6» г. Ижевска, подтвердивший возможность создания условий для постижения обучающимися особенностей разных языков, информационных пространств и культур в ходе освоения государственного образовательного стандарта.

Целью мультилингвального образования является формирование мультилингвальной личности, согласованное понимание сущности которой практически отсутствует в научно-практической литературе. Наш вариант психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности обучающегося складывался, с одной стороны, из общепринятых компетенций выпускника общеобразовательной школы, отвечающих требованиям современного информационного общества, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава, и, с другой стороны, из тех специфических качеств личности, которые формируются в процессе соизучения нескольких языков. Нами выделены пять основных качеств обучающегося-мультилингва. В результате десятилетнего психолого-педагогического эксперимента мы пришли к выводу, что для мультилингвального обучающегося характерны:

1. Мотивированность к изучению различных языков и культур, владение несколькими языками, познавательными и рефлексивными навыками использования многоязычного инструментария, стратегиями самообразования с использованием многоязычных компетенций.
2. Этническое самосознание и общероссийская идентичность, толерантное отношение к представителям других этносов и культур.
3. Сформированность представлений о многообразии и общности языков и культур национальных и мировых, толерантное отношение к культурным различиям.
4. Высокий уровень общей культуры, способность вступать в продуктивный межкультурный полилог на разных языках, осознание своей роли и ответственности за результат данного взаимодействия.
5. Способность интегрироваться в поликультурное информационное пространство благодаря наличию многоязычного вербального инструментария, позволяющего осуществлять полилогическое взаимодействие с миром [3, с. 38-63].

Упомянутые качества мультилингвальной личности обучающихся формируются комплексом компетенций. Так, первое качество обучающегося-мультилингва представлено достаточно большим набором компетенций, связанных с его отношением к изучаемым языкам. Подчеркивая инструментальный характер владения иноязычными компетенциями, мы переносим акцент с успешного усвоения языковой системы на личность, изучающую ее. Многоязычный вербальный инструментарий обучающегося обеспечивает взаимодействие мультилингвальной личности с объективной и субъективной реальностью, с помощью которой она осуществляет общение с миром.

Каждое качество мультилингвальной личности может быть дополнительно охарактеризовано через совокупность компетенций, представленных во ФГОС общего среднего образования, которые, в силу своей доступности диагностическим средствам, служат своеобразными индикаторами оценки их сформированности. Сопоставление психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности учащегося школы с результатами освоения им основной образовательной программы позволяет получить более полное представле-

ние о портрете обучающегося-мультилингва и обнаружить взаимосвязь формируемых качеств личности с требованиями стандарта.

Стандарт устанавливает три группы результатов освоения обучающимися основной образовательной программы: личностные, метапредметные, предметные [6]. Приведенные в стандарте личностные и метапредметные образовательные результаты, как нам представляется, вполне применимы к формированию мультилингвальной личности обучающегося. Предметные же результаты, с помощью которых можно оценивать уровень сформированности мультилингвальной личности обучающегося, скорректированы в соответствии со спецификой мультилингвального образования.

Экспериментально-опытная работа с учащимися-мультилингвами показывает, что к базовым метакогнитивным стратегиям, необходимым для учащегося-мультилингва, относятся их умение сравнивать изучаемые языки и культуры, осознанно переносить имеющийся опыт изучения языков на новые языки, переключаться с языка на язык. Они составляют костяк комплекса общеучебных умений, или, в другой терминологии, учебной компетенции [2, с. 42].

**Табл. 1**

**Взаимосвязь базовых качеств личности учащегося-мультилингва с результатами освоения образовательной программы**

Для того чтобы создать более полный портрет мультилингвальной личности обучающегося школы, каждое качество соотнесем с личностными, метапредметными и предметными результатами освоения образовательной программы в соответствии со стандартом. Это поможет кроме создания более полного образа мультилингвальной личности учащегося конкретнее и полнее представить те предусмотренные образовательным стандартом компетенции, ко-

| Базовые черты учащегося-мультилингва | Результаты освоения обучающимися образовательной программы | Группа образовательных результатов |
|---|---|---|
| **I.** Мотивированность к изучению различных языков и культур, владение языками на уровне европейских стандартов, навыками познавательного и рефлексивного использования многоязычного вербального инструментария, познавательными стратегиями языкового и культурного самообразования. | 1. Сформированность мотивации обучающихся к изучению различных языков и культур, готовность и способность к саморазвитию, языковому и культурному самообразованию. | Личностные |
| | 2. Владение межпредметными понятиями, сформированность универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), способность использовать их в познавательной и социальной практике.<br>3. Умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать разнообразные адекватные знаковые средства (находить текстовую, знаковую, иконическую, символическую форму для выражения мысли).<br>4. Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников.<br>5. Владение навыками рефлексии для осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения.<br>6. Владение навыками учебно-исследовательской, проектной деятельности. | Метапредметные |
| | 7. Языковая компетенция.<br>8. Умение сравнивать языки, культуры.<br>9. Умение осуществлять перенос знаний, навыков, умений и компетенций в изучаемых языках, самостоятельно изучать языки. | Предметные |

| Базовые черты учащегося-мультилингва | Результаты освоения обучающимися образовательной программы | Группа образовательных результатов |
|---|---|---|
| **II.** Позитивное этническое самосознание и общероссийская идентичность, толерантное отношение к представителям других этносов. | 1. Способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме.<br>2. Сформированность толерантного сознания, проявляющегося в соответствующем поведении в полиэтническом, поликультурном обществе. | Личностные |
| **III.** Сформированность представлений о многообразии и общности культурв России и мире, позитивное отношение к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности. | 1. Сформированность системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности. | Личностные |
| | 2. Тематическая компетенция (владение содержательным планом родной и иноязычной речи, в том числе определенными страноведческими знаниями).<br>3. Умение сравнивать языки, культуры. | Предметные |
| **IV.** Высокий уровень общей культуры, способность вступать в продуктивный межкультурный диалог на разных языках, субъектное взаимодействие с другим, осознание своей роли и ответственности за результат данного взаимодействия. | 1. Готовность и способность вступать в коммуникативно и психологически грамотное, информационно эффективное многоязычное взаимодействие с миром и другими людьми<br>2. Сформированность навыков рефлексивного использования многоязычного вербального инструментария, в том числе с целью оценки своего вклада в процесс межличностного взаимодействия. | Личностные |
| | 3. Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты. | Метапредметные |
| | 4. Социокультурная компетенция (способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становление и поддержание социальных контактов при помощи родных и иностранных языков). | Предметные |
| **V.** Способность интегрироваться в поликультурное информационное пространство благодаря наличию многоязычного вербального инструментария, позволяющего осуществлять диалогическое взаимодействие с миром. | 1. Готовность к творческой самореализации на основе ориентации в ценностях широкого культурного пространства средствами иностранных языков в собственной жизнедеятельности, в том числе в профессиональной сфере. | Личностные |
| | 2. Самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками. | Метапредметные |
| | 3. Компенсаторная компетенция (готовность и умение учащегося преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений). | Предметные |
| | 4. Умение переключаться с языка на язык. | |

торые целенаправленно способствуют формированию того или иного качества учащегося-мультилингва.

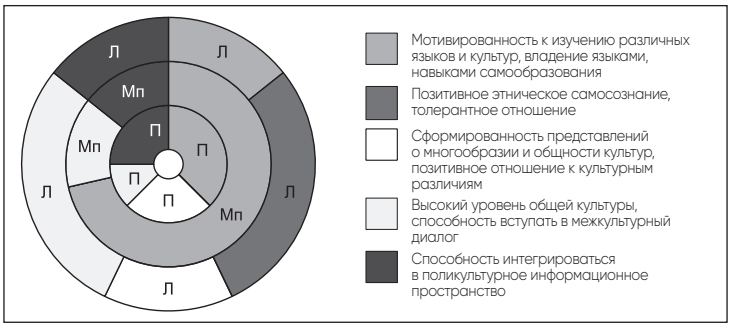
В таблице 1 представлен сводный перечень личностных, метапредметных, предметных образовательных результатов, обеспечивающих формирование качеств мультилингвальной личности обучающегося.

Как видно из табл. 1, результаты освоения обучающимися образовательной программы непосредственно связаны с формированием того или иного ка-

**Рис. 1**

**Графическая презентация психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности учащегося**

чества мультилингвальной личности учащегося. Учитывая измеримость каждого результата психолого-педагогическими средствами, можно утверждать, что представленные в таблице результаты выступают индикаторами уровня сформированности качества учащегося-мультилингва. На основании приведенных в табл. 1 параметров был сконструирован графический вариант психолого-педагогического портрета формируемой мультилингвальной личности (на рис. 1: п — предметные, мп — метапредметные, л — личностные образовательные результаты):




Данная презентация психолого-педагогического портрета мультилингвальной личности обучающегося позволяет отметить три существенных момента.

Во-первых, каждое рассмотренное личностное качество обучающегося, изучающего языки в мультилингвальной образовательной среде, представляет собой комплекс компетенций, формально регистрируемых при различных уровнях педагогического анализа предметных, метапредметных и личностных образований.

Во-вторых, предметные результаты обучения нескольким языкам (и культурам) вносят существенный вклад в формирование четырех из пяти качеств мультилингвальной личности. Наиболее значимы они для развития мотивированности к изучению языков, приобретения навыков языкового самообразования и способности интегрироваться в поликультурное информационное пространство, повышения общей культуры личности обучающегося, выработки позитивного отношения к культурным различиям, а также способности вступать в продуктивный межкультурный диалог. Поскольку формирование этнического самосознания, толерантности является скорее воспитательной, нежели учебной задачей, изучение языков, как это видно из графической презентации портрета мультилингвальной личности, лишь опосредованно связано с формированием данного качества учащегося-мультилингва. Ощутимую роль в процессе формирования этнического самосознания и толерантности играет не только система воспитательных мероприятий, проводимых в учебном заведении, но и влияние внешней по отношению к образовательному учреждению социальной среды.

В-третьих, количество критериев (параметров), используемых для оценки уровня сформированности качеств, характеризующих мультилингвальную личность, различается Наибольшее число критериев характерно для таких ее качеств, как мотивированность к изучению языков, владение несколькими языками, готовность к самообразованию. Наименьшим количеством критериев может быть замерено такое качество мультилингвальной личности, как толерантность. Причиной разного количества критериев является неодинаковая степень «восприимчивости» отмеченных пяти качеств к развитию в условиях общеобразовательного учреждения.

Таким образом, формирование качеств мультилингвальной личности обучающегося осуществляется на разных уровнях сложного устройства личностной конструкции благодаря разным видам образовательной деятельности:

не только за счет языковых предметов (предметные образовательные результаты), но и благодаря педагогическому вкладу учителей-предметников гуманитарного и естественно-научного циклов, руководителей проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся (метапредметные образовательные результаты), системе внеурочной работы (личностные образовательные результаты). Их совместная деятельность задает мультилингвальную образовательную среду, призванную обеспечить благоприятные психолого-педагогические условия для формирования и развития мультилингвальной личности обучающегося в рамках среднего общего образования.



**Литература**


1. **Барышников Н. В.** Многоязычный школьник – это реально // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 1. – С. 3-8.
2. **Коряковцева Н. Ф.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
3. **Малых Л. М., Жукова А. В.** и др. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе на базе общеобразовательного учреждения: Коллективная монография. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 208 с.
4. **Прохорова А. А.** Мультилингвальная компетенция студентов-нефилологов: От теории к фактам // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – М.: МИИ, 2016. – № 8. – С. 178-183.
5. **Прохорова А. А.** Учебный мультилингвизм: Стратегия будущего // Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 131-134.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – М., 2012. – URL: https://fgos.ru. (дата обращения: 05. 10. 2020)
7. **Щепилова А. В.** Психолингвистические основы обучения вторым иностранным языкам. – URL: https://studfiles.net/preview/5751026/page:2/. (дата обращения: 01. 09. 2020)




**Сведения об авторах**


***Малых Людмила Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, директор Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва», Удмуртский государственный университет.*
***E-mail: ludmilamalykh@mail.ru.***

***Жукова Анастасия Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общественных наук, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова.*
***E-mail: anzhu5@mail.ru.***

# ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ МНОГОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (К 30-ЛЕТИЮ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ «ИЖ-ЛОГОС ЛИНГВА»)

**Аннотация**

*Рассматривается раннее языковое образование, являющееся первым шагом к многоязычию, в контексте формирования дополнительного непрерывного образования в Удмуртском государственном университете. Авторы анализируют образовательную деятельность детской языковой школы «Иж-Логос Лингва» на разных этапах тридцатилетней истории ее становления.*

**Abstract**

***ADDITIONAL MULTILINGUAL EDUCATION FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN: 30-YEAR EXPERIENCE OF THE IZH-LOGOS LINGUA CHILDREN'S SCHOOL***

*Early language education, which is the first step towards multilingualism, is considered as the initial stage of additional continuous education at the Udmurt State University. The novelty of the research lies in the analysis of the Izh-Logos Lingua children's school activities at different stages of its 30 years' work.*

**Ключевые слова**

***языковая школа, системность, непрерывность, инновация, интеграция, наука, образование, коммерциализация***

**Keywords**

***language school, consistency, continuity, innovation, integration, science, education, commercialization***

На факультете романо-германской филологии (ФРГФ) Удмуртского государственного университета (УдГУ) с явлением многоязычия ученые впервые столкнулись в начале 90-х гг. прошлого столетия при изучении вопросов раннего языкового образования. Научные исследования отечественных и зарубежных авторов, в том числе собственные исследования, привели к пониманию, что раннее языковое образование является первым шагом к многоязычию. Это послужило стимулом для развития научных направлений, связанных с вопросами межкультурного образования и воспитания при обучении иностранным языкам (ИЯ) в разных возрастных группах. Постепенно в институте (ФРГФ в 1999 г. был реорганизован в институт) стала разрабатываться концепция проектирования мультилингвального образовательного пространства [3; 8].

На рубеже 80-х –90-х гг. при Госкомитете УАССР по труду и социальным вопросам (министр труда Н.И. Калабин) была создана хозрасчетная консультационная фирма «Центр» (дир. В.И. Торхов, зам. министра по труду), что для плановой советской экономики было инновацией. Именно в это время в УдГУ появилось **Научно-методическое объединение (НМО)** (рук. Т.И. Зелени-

на), одно из направлений деятельности которого было связано с обучением на курсах взрослого населения ИЯ. Но, как показывали результаты, значительная часть взрослых испытывала трудности в освоении ИЯ, отсюда интуитивное желание родителей приобщить как можно раньше своих детей к иной языковой культуре. В Ижевске появились многочисленные курсы для малышей [2, с. 16].

В ответ на социальный заказ в 1990 г. в УдГУ по инициативе ректора проф. В.А. Журавлева была создана детская школа «Лингва», в которой осуществлялось дополнительное языковое образование в УдГУ. В течение многих лет формировалась система непрерывного образования. Помимо основного языкового образования, существующего в вузе с 1941 г., создавалась «цепочка» дополнительных образовательных программ: «Лингва» (для детей 5-10 лет), «Школьник Ин-Яз» (для учащихся 5-9 классов), «Юный переводчик» и «Абитуриент Ин-Яз» (для учащихся 10-11 классов), «Полиглот» (для студентов языковых факультетов и всех желающих), «Второе высшее образование», а также организация и проведение международных экзаменов (английский, французский, испанский) и пр. [3, с. 119].

Детская школа «Лингва» стала экспериментальной площадкой ФРГФ для проведения научных исследований. Вскоре стало очевидным, что чем раньше ребенок приобщается ко второму языку, тем больше у него шансов в овладении иностранными языками в дальнейшей жизни. Подтверждением этому являются билингвы –дети, говорящие в раннем возрасте на двух языках как на родных (удмуртском и русском, татарском и русском). Они практически подготовлены к восприятию любого иностранного языка и являются потенциальными полиглотами [13, с. 48].

История становления научного направления раннего языкового образования в школе «Лингва» прошла несколько этапов, которые важно рассмотреть в контексте сегодняшней интерпретации событий. Тем не менее остановимся на некоторых этапах в контексте сегодняшней интерпретации событий.

**Начало 90-х гг.** –при обучении ИЯ в школе «Лингва» перед нами остро встал вопрос о квалифицированных специалистах. Учителей, умеющих обучать иностранному языку маленьких детей, практически не оказалось, так как выпускники факультетов иностранных языков не владели теорией и практикой дошкольного обучения и воспитания, а выпускники педагогических факультетов и педагогических колледжей не владели иностранным языком на уровне специалиста по ИЯ [12, с. 4]. В связи с этим для преподавателей школы «Лингва» стали проводиться семинары.

**1995 г.** – участие в международных летних курсах повышения квалификации по раннему образованию (Enseignement précoce) в Гренобльском университете (Франция), на которых обучались представители разных стран, показало, что проблема с кадрами для раннего обучения ИЯ детей существует и за рубежом и что наука (российская, и зарубежная) находится только на подступах к осмыслению обучения иностранному языку в раннем возрасте. Это стало для нас определенным толчком для научной деятельности. Изучение научно-методической литературы и опыт работы с детьми показывали, что обучение иностранному языку детей носило утилитарно-методический характер и было нерезультативным в плане языкового развития. Требовалось выработать новые подходы к раннему языковому образованию. Стратегической задачей на тот момент для нас явилось развитие способностей к изучению ИЯ [5, с. 32].

**С середины 90-х гг.** работа детской школы «Лингва» в значительной мере стала базироваться на учении Л. С. Выготского с использованием архивных стенограмм его лекций (1933-1934 гг.), ставших буквально нашей настольной книгой. Коллектив преподавателей школы, одновременно будучи и коллективом редакторов, в результате кропотливой работы подготовил к изданию «Лекции по педологии» Л. С. Выготского к его 100-летию (1996).

**1997 г.** – на ФРГФ созданы две кафедры, тесно взаимодействующие друг с другом, которые сыграли большую роль в становлении и развитии раннего языкового образования и продвижении многоязычия в образовании УР: кафедра дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам (зав. проф. А. Н. Утехина), разрабатывающая тему «Межкультурное языковое образование и воспитание детей в дошкольных учреждениях и начальных школах в полиэтническом регионе», и кафедра второго иностранного языка и лингводидактики (зав. доц. Л. М. Малых), занимающаяся вопросами соизучения языков, дидактикой мультилингвального обучения, моделированием мультилингвального образовательного пространства в разных возрастных группах.

**1998 г.** – признание результатов научно-методической деятельности педагогического коллектива руководством города и республики.

**2000–2001 гг.** – по инициативе УдГУ зарегистрирована специализация «Обучение иностранному языку в раннем возрасте» в рамках специальности «Филология» (МГУ, УМО). Базовым для данной специализации становится учебное пособие А. Н. Утехиной «Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика» (гриф УМО) [10]. Школа «Лингва» стала экспериментальной площадкой для научной деятельности. У студентов появилась возможность проходить практику в рамках специализации по раннему обучению ИЯ. Совместно с Управлением дошкольного образования и воспитания Администрации г. Ижевска прошли первые конкурсы «Преподаватель английского языка» и «Воспитатель национальной группы». В Ижевске при поддержке Поволжского гуманитарного фонда (Самара) проведена Всероссийская конференция «Раннее языковое образование: состояние и перспективы». Научные исследования на базе школы продолжались. Защищались дипломные, а также кандидатские (Т. И. Белова, 1999; Т. В. Попова, 2002; Р. А. Кузнецова, 2002; Н. Н. Ажмякова, 2003; О. А. Замятина, 2006; А. В. Жукова, 2007; Т. С. Ходырева, 2010) и докторская (А. Н. Утехина, 2000) диссертации.

**2009 г.** –создан Научно-образовательный центр (НОЦ) «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве». Сегодня в рамках НОЦ взаимодействуют две научные школы: педагогическая «Языковое и межкультурное образование и воспитание в полиэтническом регионе» (рук. проф. А. Н. Утехина) и лингвистическая «Методология сравнения языков и лингвокультур в диахронии и синхронии» (рук. проф. Т. И. Зеленина). Инновация, Интеграция, Институализация стали ключевыми словами в нашей деятельности. Преодоление традиционной автономии в существовании научных направлений в языковом образовании и их интеграция является необходимым условием перехода в качественно новое состояние, каким является мультилингвальное образовательное пространство [7].

В связи с переходом России на многоуровневую систему образования в институте завершился последний выпуск специалитета. В рамках бакалавриата в вузах специализации перестали быть востребованными. Такую же судьбу ожидала созданная нами много лет назад специализация «Обучение ино-

странному языку в раннем возрасте». Встал вопрос о необходимости поиска новых форм обучения студентов.

Чтобы сохранить научное направление, мы решили основываться на законе ФЗ217, появившемся в стране в 2009 г., согласно которому бюджетные образовательные и научные учреждения могут открывать малые инновационные предприятия (МИП), одним из условий создания является наличие результатов интеллектуальной деятельности (РИД) и их коммерциализация.

При поддержке ректора УдГУ проф. Г.В. Мерзляковой 1 августа 2013 г. было зарегистрировано Малое инновационное предприятие (МИП) ООО «Научно-методическое объединение «Иж-Логос». Раннее языковое и мультилингвальное образование были заявлены нами в качестве РИД. Таким образом, детская школа раннего языкового развития «Иж-Логос Лингва» вошла в состав МИП. Предприятие и школа стали базовой площадкой для магистерской программы «Инновационный менеджмент в иноязычном образовании».

Интерес к нашим исследованиям проявляли российские и зарубежные коллеги, что послужило стимулом для создания сетевого взаимодействия в аспекте раннего языкового и мультилингвального образования.

**2014 г.** – ученым советом УдГУ открыта Международная лаборатория с распределенным участием «Многоязычие и межкультурная коммуникация» (под эгидой головной лаборатории «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Елабужского института Казанского федерального университета; науч. рук. канд. пед. наук Е.Л. Кудрявцева, зав. доц. Л.Б. Бубекова). О деятельности сетевых лабораторий, российских и зарубежных, мы писали ранее [4 и др.].

**2015-2016 гг.** – участие в апробации интерактивного пособия «Календарь-портфолио дошкольника», созданного педагогами восьми стран под руководством Е.Л. Кудрявцевой, Германия [9]. Апробация проводилась в рамках грантового проекта Президента РФ «Одаренные дети России», полученного Башкирским госуниверситетом (рук. д-р пед. наук, проф. Л.К. Мазунова), в котором приняли участие в сетевом взаимодействии российские университеты (ЕИ КФУ, УдГУ, БашГУ). В Ижевске апробация была проведена на базе детской школы «Иж-Логос Лингва» и Лингвистического лицея № 25. Осознавая, что данное пособие является пропедевтикой (др.-греч. «предварительно обучаю») языкового развития детей, мы постарались внести свою лепту в коллективный проект [11]. Международные сетевые лаборатории приобрели большой опыт взаимодействия, которое активизировалось в последующие годы.

В рамках МИП появилась возможность для реализации наших научных изысканий предыдущих лет. Совместно с НОЦ «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве» проводится научно-исследовательская работа (НИР), финансируемая НМО «Иж-Логос». В создании и апробации дидактического материала участвуют вузовские преподаватели, школьные учителя, студенты. Нашим научным локомотивом все эти годы является доктор педагогических наук, профессор А.Н. Утехина, которая продолжает развивать направление интеллектуального развития детей средствами языка. Разработанная ею стратегия обучения детей в раннем возрасте на материале немецкого языка (Веселый немецкий, 1998) реализуется нами на материале других языков. В 2005 г. в институте появилась издательская серия «Языковое и межкультурное образование». В рам-

ках этой серии в последние годы издаются и апробируются учебные пособия для младших школьников по ИЯ. Некоторые из них удостоены дипломов в конкурсах «Гуманитарная книга –2017; 2019»:

- **английский:** Веселый английский (Утехина А.Н., Буторина Н.В., Лаптева О.А., Маратканова Л.И.; 2-е изд., 2017); Английский язык. Я учусь читать (Зорина М.А., Маратканова Л.И., 2-е изд., 2019); Королевство Английская грамматика (Буторина Н.В., 3-е изд., 2019);
- **французский:** Веселый французский (Зеленина Т.И., Маратканова Л.И., 2-е изд., 2017); Французский язык. Я учусь читать (Маратканова Л.И., 2014); Французский язык. Путешествие по городу Грамматика (Маратканова Л.И., 2015);
- **испанский:** Веселый испанский [Español alegre] (Масиас Морено М.В., Зеленина Т.И., Ильина Ю.Н., Белова Т.И., 2019); Испанский язык. Я учусь читать (Ильина Ю.Н., 2020); Королевство Испанская грамматика (Белова Т.И., Федорова И.А., 2020).

Изучая ИЯ по нашим учебным пособиям, созданным с одинаковых позиций и близким по структуре и содержанию, ребенок имеет возможность подсознательно сравнивать языковой материал. А это не что иное как начало формирования многоязычной личности, путь к многоязычию. Поскольку первым иностранным языком является, как правило, английский, то, вслед за учеными Н.В. Барышниковым и М.А. Бодоньи, мы рассматриваем его как доминантный в обучении многоязычию [1]. При этом мы осознаем, что с младшими школьниками соизучение языков проводить преждевременно.

Сетевое взаимодействие привело нас к идее проведения **Мультилингвальных олимпиад младших школьников (2017-2020 гг.)**.

В последние годы в Европе актуальным становится такое понятие, как «мультилингвальное образование», что обусловлено активными интеграционными процессами, ведущими к ослаблению позиций многих национальных языков.

В Удмуртской Республике, где проживают свыше 100 национальностей, остро стоит вопрос о сохранении национальных языков, в том числе удмуртского — титульного языка. В каждом конкретном регионе имеется своя специфика, которую следует учитывать. Известный французский ученый, финно-угровед, профессор Жан-Люк Моро отмечает уникальность Удмуртии в языковом отношении: здесь соседствуют три разные языковые семьи: славянская (русский язык), финно-угорская (удмуртский) и тюркская (татарский) [3, с. 117]. Раннее языковое образование является одним из путей сохранения национальных языков и культур. Интерес к многоязычию целесообразно развивать уже в начальной школе, и это можно делать через проекты, в том числе творческие многоязычные олимпиады.

НМО «Иж-Логос» в течение нескольких лет является организатором мультилингвальных олимпиад в Ижевске (координатор доц. Н.В. Буторина), базовой площадкой служит детская школа «Иж-Логос Лингва».

Мультилингвальная олимпиада для учащихся 1-4 кл. предоставляет детям уникальную возможность применения в одном проекте нескольких языков. Олимпиада направлена на продвижение идеи многоязычия в образовательном пространстве, в том числе на поднятие престижа русского языка среди изучающих иностранные языки. Основой для изучения ИЯ в России служит русский язык, являющийся для большинства учащихся

начальной школы родным. Это подтвердилось в ходе проведения первой олимпиады «Юный полиглот –2017»: высокие результаты по иностранным языкам в основном показали дети, получившие высокие баллы и по русскому языку [6].

Представляют интерес статистические данные. Сравним результаты первой (2017 г.) и третьей (2019 г.) олимпиад (к сожалению, в связи с пандемией в 2020 г. олимпиаду не удалось провести в полном объеме). В 2017 г. приняли участие 764 чел. Оргкомитетом было предложено три языка (далее цифры даны по убывающей, проценты округлены): английский выбрали 346 чел. (45%), русский — 268 чел. (35%), французский — 150 чел. (20%). В 2019 г. участвовало 1268 чел. Было предложено на выбор семь языков, которые распределились среди участников следующим образом: английский выбрали 513 чел. (40%), русский — 391 чел. (31%), французский – 124 чел. (10%), татарский — 87 чел. (7%), удмуртский — 72 чел. (6%), немецкий — 67 чел. (5%), китайский — 14 (1%). Количество участников в той или иной олимпиаде может рассматриваться как относительный показатель распространенности языков в учебном процессе.

Дети могут участвовать в олимпиаде по любому языку. Кроме того, они имеют возможность принять участие в номинации «Юный полиглот года» по наличию результатов трех и более языков (количество баллов суммируется). Примечательно, что дети проявляют явный интерес к данной номинации. Так, в номинацию «Юный полиглот –2019» вошли 134 чел. (11% от общего количества), а в 2017 г. их было всего 14 чел. (2%). Стимулом для увеличения баллов для некоторых детей стало участие в олимпиаде по национальному языку (удмуртскому/татарскому), что поднимает престиж данных языков среди младших школьников. Заметим, что иностранные (кроме английского) и национальные языки младшие школьники изучают в основном в системе дополнительного или семейного образования.

Для большинства людей в современном мире многоязычие зарождается в раннем билингвизме. Различают естественный и искусственный билингвизм, для второго варианта за рубежом используют понятие «благоприобретенный» (acquired) язык. Именно в контексте «благоприобретаемого» языка в 2016 г. детская школа «Иж-Логос Лингва» получила диплом победителя II Международного бренд-конкурса BeBiLin. Ru в номинации «Лучший билингвальный проект» (The best bilingual project).

Таким образом, в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета на протяжении 30 лет формировалось научное направление по раннему языковому образованию. Все годы детская школа «Иж-Логос Лингва» являлась для нас лакмусовой бумагой для выработки методологии языкового образования и воспитания в поликультурном обществе в целом. Ее долголетие стало возможным благодаря постоянной адаптации в новых экономических условиях. Факторы, благоприятствующие развитию школы, это системность, непрерывность, инновация, интеграция науки, образования и бизнеса.

**Литература**


1. **Барышников Н. В., Бодоньи М. А.** Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 29-33.
2. **Зеленина Т. И.** Раннее языковое образование в Ижевске (интеграция науки и практики) // Дошкольник. – 2009. – № 1. – С. 16.
3. **Зеленина Т. И.** Формирование языкового плюрализма (из опыта ИИЯЛ УдГУ) // Многоязычие и межкультурное взаимодействие: материалы междунар. конф.: к 80-летию проф. С. Я. Гельберг/Удмурт. гос. унт, Ин-т иностр. яз. и лит. (ИИЯЛ); отв. ред.: Т. И. Зеленина, Н. И. Пушина. – Ижевск, 2008. – С. 117-119.
4. **Зеленина Т. И., Бубекова Л. Б., Кудрявцева Е. Л.** О сетевом взаимодействии международных лабораторий с распределенным участием в поликультурном образовании // Информационный бюллетень № 16 Совета по филологии Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. – Тамбов: Изд. дом им. Г. Р. Державина, 2015. – С. 159-162.
5. **Зеленина Т. И., Буторина Н. В.** Детская школа раннего языкового развития «Иж-Логос Лингва»: дети, родители, студенты // Педагогика и психология детства: материалы ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. (Бирск, 1 июня 2014 г.)/под ред. О. С. Батуриной. – Dallas, USA: Primedia E-launch LLC, 2014. – С. 31-33.
6. **Зеленина Т. И. Буторина Н. В.** Мультилингвальная олимпиада младших школьников «Юный полиглот – 2017» (в проектном сетевом взаимодействии) // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 12. – С. 153-158.
7. **Зеленина Т. И., Малых Л. М., Мифтахутдинова А. Н.** Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве (первые шаги НОЦ) // Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Ижевск, 11-19 ноября 2011 г.)/отв. ред. и сост.: О. М. Мельникова, О. Н. Голубкова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – С. 520-527.
8. Концепция проектирования мультилингвального образовательного пространства: программа/Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина, Л. М. Малых, А. Н. Мифтахутдинова; Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 2010. – 24 с.
9. **Кудрявцева Е. Л.** и др. Календарь-портфолио дошкольника. – Рига: РеторикаА, 2014. – 260 с.
10. **Утехина А. Н.** Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. – 227 с.
11. **Утехина А. Н.** Методические разработки к «Календарю-портфолио дошкольника»/А. Н. Утехина, Н. В. Буторина, О. А. Лаптева, Е. Г. Вахрушева; сост. и ред. Т. И. Зеленина; ИЯЛ УдГУ. – Ижевск, 2016. – 52 с.
12. У**техина А. Н., Зеленина Т. И.** Интегративная программа «Лингва»: программа обучения и развития детей дошк. и младш. шк. возраста. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ижевск: Удмурт. ун-т, 2000. – 66 с.
13. **Утехина А. Н., Зеленина Т. И.** Становление научного направления – раннее языковое образование (к 20-летию детской школы «Лингва») // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. к 60-летию проф. Т. И. Зелениной: в 2 ч./под ред. А. Н. Утехиной, Н. М. Платоненко, Н. М. Шутовой. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2009. – Ч. 2: Педагогика. Лингводидактика. – С. 48-53.


**Сведения об авторах**


***Зеленина Тамара Ивановна**, доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Удмуртский государственный университет.*
***E-mail: zeleninatamara2@yandex.ru***

***Буторина Надежда Викторовна**, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Удмуртский государственный университет.*
***E-mail: butorina270880@mail.ru***

# МЕТОДИЧЕСКИЕ НАХОДКИ В ОБУЧЕНИИ МНОГОЯЗЫЧИЮ

**Аннотация**

*В статье обобщен многолетний опыт методического творчества в обучении многоязычию и представлены отдельные результаты креативного подхода к обучению многоязычию в виде наиболее удачных методических находок, таких как варианты технологии «Семь сит», поэтический пазл, кейс-стади, ролевые игры, обеспечивающих высокую эффективность образовательной практики.*

## *METHODOLOGICAL FINDINGS IN TEACHING MULTILINGUALISM*

**Abstract**

*The article reflects on the long-term experience of methodical creativity in teaching multilingualism and presents results of a creative approach to teaching multilingualism in the form of the most successful methodological findings, such as variations of the «Seven Sieves» technology, poetic puzzle, case studies, role-playing games that ensure high efficiency of educational practice.*

**Ключевые слова**

***многоязычие, обучение, методическое творчество, варианты технологий, семь сит, поэтический пазл, кейс-стади, ролевые игры***

**Keywords**

***multilingualism, teaching, methodological creativity, technology options, seven sieves, poetic puzzle, case study, role-playing games***

Многолетний опыт преподавания курса под названием «Практикум многоязычия» студентам, изучающим четыре иностранных языка на отделении многоязычия Института переводоведения и многоязычия Пятигорского государственного университета, и его теоретическое осмысление позволяют сформулировать некоторые методические обобщения и представить результаты творческого поиска преподавателей в виде методических находок в процессе обучения многоязычию.

В основу обучения многоязычию как средству профессиональной деятельности будущих специалистов в области межкультурной коммуникации положены, как известно, сформулированные Н. В. Барышниковым принципы интегративного обучения нескольким языкам, соизучения нескольких языков, опоры на лингвистический и учебный опыт обучающихся, учета искусственного, дидактического и субординативного многоязычия, обстоятельности процесса обучения нескольким иностранным языкам, когнитивной и межкультурной направленности процесса обучения многоязычию [1].

Эти принципы служат вектором, определяющим направление исследований в методике обучения многоязычию с опорой на необходимый и достаточ-

ный уровень владения иностранным языком, входящим в состав многоязычия. Как правило, это английский язык, что позволяет выстраивать процесс обучения нескольким языкам с учетом общих и отличительных черт грамматических систем изучаемых языков, находить пути преодоления языковой интерференции, приемы формирования когнитивных умений овладения иностранными языками.

Овладение лингвистическими знаниями, таким образом, способствует анализу и категоризации изучаемых языковых явлений с целью их сопоставления, выявления общего и отличительного, установлению иерархических отношений с другими соизучаемыми языками, что обеспечивает возможность построения, по определению Н.В. Барышникова и М.А. Бодоньи, «динамической модели многоязычия», заключающейся в последовательном и параллельном овладении несколькими языками на базе иностранного языка, которым обучающиеся владеют в большей степени [2]. В образовательной практике обучения многоязычию доминантным языком является английский, потому что абитуриенты, поступающие на отделение многоязычия, владеют им на уровне требований государственного образовательного стандарта основного общего образования, а также в силу его значительного интегративного потенциала.

Вместе с тем процесс обучения многоязычию постоянно совершенствуется, в образовательной практике не прекращается поиск новых методических решений, апробируются и экспериментируются методы и приемы обучения многоязычию инновационного характера, реинтерпретируются известные технологии. В частности, в практике обучения многоязычию находят применение элементы технологии «Семь сит», на основе которой созданы учебники, являющиеся результатом реализации концепции «Европейское понимание», цель которой – обеспечить синхронное обучение языкам из одной родственной группы как инновационный и перспективный способ достижения плюрилингвального европейского образования. Изучением вопросов, связанных с этой концепцией, активно занималась исследовательская группа EuroCom, осуществлявшая три проекта на основе трех языковых семейств Европы: германского, славянского и романского.

Авторы данного проекта разработали методику формирования коммуникативной компетенции на основе приобретенных ранее, но еще не использовавшихся знаний. Обучающимся предлагается искать знакомое в тексте на изучаемом иностранном языке при помощи идентичных синтаксических структур и интерлексем, которые представляют собой похожие лексемы с абсолютно или частично совпадающими значениями, благодаря чему они могут понимать этот текст. Поиск и узнавание одинаковых синтаксических структур и интерлексем проходит в семь этапов – через «семь сит», раскрываются фонетические, лексические и структурные сходства изучаемых языков.

Первое сито отсеивает интернациональные слова, культурные реалии, топонимы, имена известных людей, названия торговых марок, которые широко известны и не представляют трудности.

Второе сито помогает отобрать лексику, которая является общей для всех языков, входящих в данную родственную группу.

Третье сито отделяет слова, которые изменили свою форму, сохранив при этом значение, для чего используется формула фонетического соответствия.

Четвертое сито позволяет сопоставлять графемы (минимальные единицы письменной речи) и правила произношения для того, чтобы не допустить ошибок при чтении.

Пятое сито помогает отделить для распознавания общие синтаксические структуры: совпадающие типы предложений и подчиненные конструкции.

При помощи шестого сита можно выделить общие грамматические явления, что важно для восприятия и понимания текста.

В седьмом сите можно найти смыслы сложных слов путем анализа их состава, значений префиксов и суффиксов [3].

Метод «Семь сит» способствует формированию рецептивной компетенции в языках одной родственной группы. Однако очевидно, что для студентов-лингвистов только рецептивного уровня владения иностранными языками недостаточно. Для формирования многоязычной коммуникативной компетенции продуктивного характера, а также социокультурной, страноведческой и ряда других компетенций используются упражнения и задания коммуникативного и контрастивного типов.

Метод «Семь сит» развивает языковую личность обучающихся, которые выстраивают индивидуальную иерархию изучаемых ими языков, исходя из своих предпочтений и мотивации. Обучение, основанное на использовании метода «Семь сит», ведет к пониманию равной ценности всех существующих языков и значимости многоязычия. Использование метода «Семь сит» уместно на начальном этапе обучения многоязычию, так как он способствует осознанию языкового разнообразия, формированию представления о целостности языковой картины мира.

В методической копилке преподавателей многоязычия имеются технологии, разработанные на основе метода «Семь сит», в частности технология «Поэтический пазл». Студентам предлагается текст стихотворения на русском языке (или на одном из известных им иностранных) и набор карточек со строками из этого стихотворения, переведенными на изучаемые языки, таким образом, что каждое четверостишие содержит по одной строке на разных языках. Для того чтобы собрать мультилингвальный пазл из строк на изучаемых языках, за основу берется стихотворение на русском языке. Путем построения аналогий по смыслу, грамматическим структурам, легко узнаваемым словам, синтаксическим структурам, фонетическому созвучию и практически всему, что мы «просеиваем» сквозь «Семь сит», собирается пазл, передающий смысловую картину оригинального стихотворения на русском языке.

Широкое применение в обучении многоязычию находят инновационные приемы, пополняющие копилку богатого методического опыта эффективного обучения иностранным языкам. Весь этот потенциал используется для формирования многоязычной коммуникативной компетенции. Преподаватели, работающие со студентами, изучающими синхронно несколько иностранных языков, продолжают активный поиск новых методов и технологий. В полной мере оправдывает себя интегрированное обучение иностранным языкам с содержанием профиля подготовки. Это значит, что преподавание языков осуществляется в сочетании с изучением профильных дисциплин. При этом акцент смещается на предметное содержание, вследствие чего студенты осознают, что изучение языка – это не самоцель, что язык изучается для осуществления

коммуникации в контексте профессиональной деятельности. Это крайне важно, так как коммуникативная функция при обучении языкам зачастую остается без должного внимания по ряду причин, когда «обязательный» академический материал для успешного овладения языком с трудом помещается в рамки рабочих программ. Интегрированное профильное обучение многоязычию в рациональном сочетании с самостоятельной работой студентов дает высокий результат. Студенты отделения многоязычия Пятигорского государственного университета чувствуют себя более уверенно в пользовании языками, потому что они транслируют свои профессиональные знания благодаря высокой степени сформированности их профессиональной и многоязычной коммуникативной компетенций, которые в процессе профильного обучения стали неразрывными. Стратегия погружения в иноязычный контекст посредством будущей профессии обретает сегодня все большую популярность, такой тип обучения известен как blended learning, experiential learning или learning by doing. Реализуя интегративный подход к обучению многоязычию и формированию профессиональных основ обучающихся, преподаватели находятся в постоянном поиске наиболее продуктивных видов деятельности, которые в полной мере оправдывали бы высокие ожидания обучающихся. Как показывает практика, наиболее привлекательными по многим параметрам являются ролевые/деловые игры, метод кейс-стади, мозговые штурмы, панельные дискуссии, проекты и презентации на изучаемых языках, тренинги и мини-конференции на темы, соответствующие профессиональной направленности обучающихся. Все перечисленные технологии хорошо известны преподавателям иностранных языков, доказана высокая эффективность их использования.

И все-таки имеется одно но. Мы со всей ответственностью утверждаем: высокая эффективность упомянутых технологий не будет достигнута, если они будут использоваться стандартно, без методической изюминки.

Чтобы эти технологии обрели методическую инновационность, адекватную целям обучения многоязычию, требуется профессиональная смекалка, методическое творчество преподавателя.

Методический эффект использования технологии кейс-стади в обучении многоязычию возрастает, если, например, при подготовке материал к проведению кейс-стади по мотивам произведений Агаты Кристи составить на английском, а перед студентами, имитирующими героев сюжета, поставить задачу реплицировать на родных языках этих персонажей, изучаемых студентами. Это дает возможность не только активизировать навыки переключения языковых кодов в коммуникации, но и увидеть яркие культурно окрашенные типажи героев благодаря лингвостилистическим особенностям их реплик. После решения проблемы в ситуации кейс-стади можно предложить студентам провести лингвистическую унификацию текста, переведя его целиком на английский язык, который был основным языком повествования, или на каждый из изучаемых языков.

На занятии со студентами, обучающимися многоязычию, создание коммуникативной ситуации, приближенной к естественной, может быть достигнуто с использованием метода кейс-стади и мозгового штурма в формате ролевой игры. Например, при обсуждении способов невербального общения между представителями разных культур можно организовать работу на занятии, поделив академическую группу на четыре подгруппы, каждая из которых получает индивидуальное задание для создания ситуации коммуникации по определенному сценарию. Каждая подгруппа разыгрывает по ролям на изучаемых

иностранных языках предложенную ситуацию, затем все подгруппы вместе анализируют все четыре ситуации, воспроизводя реплики и называя культурные реалии на соответствующих языках. После проведенного анализа особенностей сложившейся ситуации межкультурного взаимодействия все приступают посредством мозгового штурма к поиску способов решения возникших недоразумений, заложенных в сценарии, освещая их от имени персонажа – участника ситуации на том иностранном языке, который предусмотрен сценарием. В заключение предлагается рефлексия на заданном преподавателем языке. Для более полного представления приведем возможный фрагмент такого сценария. Все события по сценарию происходят в британском международном аэропорту, где супруги-французы ожидают свой рейс, и муж, прочитав объявление на английском языке, восторженно говорит по-французски своей жене: «Дорогая, ты можешь себе представить, во сколько услуги этого аэропорта обходятся британским налогоплательщикам?», на что супруга отвечает: «Милый, ну ты же знаешь, что я не понимаю по-английски! Что ты там вычитал?» Француз, со свойственной ему экспрессивностью, начинает объяснять, активно жестикулировать и показывает жест «о'кей», который во Франции имеет значение «ноль», тем самым сообщая своей супруге, что англичане получают услуги аэропорта совершенно бесплатно в отличие от французов, и при этом он окидывает взглядом других пассажиров. Так как ситуация происходит в международном аэропорту, диалог супругов-французов наблюдают находящиеся рядом в зале ожидания пассажиры, в культурах которых жесты, которые показывает француз, имеют другие значения, граничащие с оскорблением. Во время диалога взгляд француза, показывающего жест «о'кей», случайно упал на колумбийца, который в это время сидел неподалеку за столиком в кафе и пил вино. В колумбийской культуре жест «о'кей» считается очень пошлым. Увидев этот жест и взгляд француза, обращенный к нему, колумбиец принял это на свой счет, начал выражать свое недовольство и от возмущения поперхнулся вином, прикрыв при этом ладонью рот и зажав свой нос указательным и большим пальцами. Сидевший напротив колумбийца сириец понял это как оскорбление, так как в его культуре зажатый между двумя пальцами нос означает, что вас послали очень далеко. Сириец в ярости вскакивает и ругается, и его греческому другу едва удается предупредить драку. Официант, поспешивший на помощь, протягивает вперед руки с обращенными к греку ладонями, желая успокоить участников потасовки. Те, кто знает значение этого жеста в греческой культуре, легко догадаются, почему грек схватил лежавший на столе сервировочный нож. Появившийся метрдотель справился с ситуацией, но каким образом, студентам надо решить самим. Студенты, получившие карточку с таким сценарием, представляют ситуацию по ролям. Участники, соответственно, используют французский, испанский и английский языки для выражения реакций своих персонажей. Подобные задания получают другие подгруппы, всего три-четыре сценария на заданную тему.

Современные технические возможности обеспечивают доступ к источникам аутентичного лингвокультурного материала в аудио- и видеоформатах, которые широко используются для обучения многоязычию. Свежий новостной видеоконтент на острые злободневные темы, например на английском языке с канала BBC NEWS о проблеме мигрантов во Франции, Испании и Германии, может быть обсужден с позиции представителей упомянутых стран на их родном языке, с освещением их мнения по решению этой проблемы в их стране и описанием их отношения к данной проблеме в целом. Помимо тренировки в иноязычной речи студенты имеют возможность поиска общего и частного в решении данной проблемы между представителями разных культур, а также

они могут выработать и вербализировать на изучаемых языках пути разрешения сложившейся ситуации с позиции ответственных общественных наблюдателей. Впоследствии студенты могут подготовить сообщение выступление и презентацию своей инициативы на русском языке для выступления в Европейском Совете или ООН с последовательным переводом на четыре изучаемых языка другими студентами на занятии.

При работе над любым видеороликом можно использовать алгоритм чередования видов деятельности с последовательным чередованием изучаемых языков. Просмотр видео происходит на одном языке, даже с титрами (в зависимости от поставленной цели), обсуждение видео следует на другом языке, письменное задание выполняется на третьем языке, а озвучивание этого же видеоролика в беззвучном режиме происходит на четвертом языке.

Творческие методические находки помогают создавать искусственную многоязычную поликультурную среду, которая необходима для того, чтобы студенты, синхронно изучающие несколько языков, могли овладевать не только языковыми системами, но и знаниями о культурах этих языков. В процессе соизучения языков и культур они открывают для себя красоту многоязычного поликультурного мира.

**Литература**


1. **Барышников Н. В.** Основные принципы обучения нескольким иностранным языкам одновременно // Материалы VII Международной конференции «Современные технологии обучения СТО-2001». – Санкт-Петербург, 2001. – С. 64-65.
2. **Барышников Н. В., Бодоньи М. А.** Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 29-33.
3. **Смокотин В. М.** Поиски путей к многоязычию и поликультурности в рамках концепции «Европейское взаимопонимание» (Eurocomprehension) [Текст] / В. М. Смокотин // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 352 (ноябрь). – С. 74-77.


**Сведения об авторе**


***Ярмина Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета.*
***E-mail: t2565@mail.ru***

# РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ К СЛОВОТВОРЧЕСТВУ В ОБУЧЕНИИ НЕСКОЛЬКИМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Аннотация**

*Статья посвящена описанию формирования многоязычной словообразовательной компетенции у учащихся, изучающих несколько иностранных языков, на основе принципа опоры на лингвистический и учебный опыт обучающихся и прием «управляемое словотворчество». Представлено описание заданий и упражнений, валидных для одновременного обучения английскому, французскому и испанскому языкам, на примере субстантивных суффиксов, имеющих идентичное или схожее грамматическое и лексическое значение.*

**Abstract**

***DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' ABILITY TO CREATE NEW WORDS IN TEACHING SEVERAL FOREIGN LANGUAGES***

*The article is dedicated to the description of the multilingual word formation competence developed in teaching several foreign languages process, based on the principle of reliance on the linguistic and educational students' experience and the method of controlled word creation. A description of tasks and exercises that are valid for the simultaneous teaching of English, French and Spanish is illustrated by the example of substantive suffixes that have identical or similar grammatical and lexical meanings.*

**Ключевые слова**

***многоязычная словообразовательная компетенция, принцип опоры на лингвистический и учебный опыт обучающихся, управляемое словотворчество, субстантивные суффиксы***

**Keywords**

***multilingual word formation competence, the principle of reliance on the linguistic and educational students' experience, controlled word creation, substantive suffixes***

На современном этапе развития общества владения одним иностранным языком недостаточно как для личностного развития, так и для профессионального роста. В связи с этим изучение нескольких иностранных языков становится нормой в мировом образовательном пространстве, в том числе и в нашей стране. Одним из показателей растущего интереса к языкам явилось введение в российских школах второго иностранного языка в качестве обязательного предмета. Однако вскоре стало очевидно, что изучение двух иностранных языков не соответствует социальным запросам многоязычного и поликультурного мира, вследствие чего активное развитие получило новое направление в методике обучения иностранным языкам – дидактика многоязычия.

Проблемам обучения многоязычию посвящено достаточно большое количество научных работ отечественных и зарубежных авторов, среди которых особое место занимает концепция мультилингводидактики, разработанная Н. В. Барышниковым [1]. Автор методики обучения многоязычию студентов-лингвистов полагает, что в процессе соизучения нескольких иностранных языков «формируется универсальная система лингвистических знаний, на основе которых осуществляется анализ и категоризация языковых явлений, позволяющих сопоставлять изучаемые языки» [2, с. 30]. Идея универсализации лингвистических знаний, нашедшая отражение в принципах обучения нескольким иностранным языкам, в свое время сформулированных Н. В. Барышниковым, в частности в принципе опоры на лингвистический и учебный опыт обучающихся [3], положена в основу разработки методики сообучения иностранным языкам на примере сходных моделей словообразования в параллельно изучаемых языках.

Руководствуясь принципом опоры на лингвистический и учебный опыт обучающихся, приобретенный ими в процессе овладения первым иностранным языком, мы пришли к выводу о том, что для развития у них способности к словотворчеству наиболее целесообразно использовать суффиксальные способы словообразования, схожие в изучаемых языках. Методика сообучения нескольким иностранным языкам на основе овладения способами словообразования в них реализуется методическим приемом «управляемое словотворчество», который представляет собой «прием обучения иностранному языку на материале аффиксальных моделей, направленный на формирование умений образования производных слов, их корректного употребления в продуктивных видах речевой деятельности и их адекватного понимания в рецептивных» [4, с. 10]. В основе управляемого словотворчества лежит активизация мыслительных операций: анализа, синтеза, индукции и дедукции, нацеленных на осознание семантической трансформации внутри словообразовательной модели и ее соотнесение с имеющими место формальными изменениями. Осознание смысловых модификаций охватывает не просто изменение значения слова, а комплекс трансформаций, включающих рассмотрение словообразовательной модели на разных языковых ярусах. Так, управляемое словотворчество ориентировано на осознание изменений на лексическом и грамматическом уровнях. В некоторых случаях оно может включать элементы фонетического уровня. Управляемое словотворчество как методический прием, обеспечивающий формирование словообразовательной компетенции в процессе обучения иностранному языку, детерминирован процессом восприятия существующих в языке словообразовательных моделей на основе осознания комбинаторных правил и семантического наполнения всех элементов, составляющих структуру производного слова. Кроме того, управляемое словотворчество проявляется в:

- способности к установлению связей между компонентами словообразовательной модели, детерминированной осознанием несовпадений в словообразовательных моделях и семантических сдвигах, наблюдаемых в родном и иностранных языках;
- способности определить формальный и семантический сдвиги и перенести их на другие производящие основы в контролируемых условиях: по мере усвоения словообразовательных моделей создаются ситуации, актуализирующие проявление «семантической гибкости» на рецептивном уровне.

В результате использования методического приема «управляемое словотворчество» процесс обучения словообразованию приобретает управляемый характер: он детерминирован целями обучения, содержанием как набором

аффиксальных моделей и комплексом семантических трансформаций, представленных в них, принципами освоения семантики словообразовательных формантов.

Использование приема «управляемое словотворчество» предполагает системный характер освоения словообразовательных моделей в отличие от хаотического словотворчества в онтогенезе. Управляемое словотворчество в обучении нескольким иностранным языкам обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, в том числе:

- равномерно внимательное восприятие лексико-грамматических явлений изучаемых языков, основанное на мыслительной активности и исследовательском подходе к их освоению;
- осознанность выполняемых учебных действий по смысловому восприятию и употреблению производных слов на нескольких иностранных языках;
- корректное понимание способов образования и употребление производных слов на нескольких иностранных языках.

Овладение словообразованием на основе использования методического приема «управляемое словотворчество» «дает в руки учащихся средство не простого механизма накопления словарных единиц, а возможность систематизации и творческого использования уже накопленного словаря, позволяет глубже понять семантику знакомых слов и дает возможность семантизации значительной части новой лексики, понимание не отдельных единиц, а целых классов слов» [5, с. 19].

В основу формирования у обучающихся способности к словотворчеству на нескольких иностранных языках с использованием приема «управляемое словотворчество» положены идентичные или схожие словообразовательные элементы изучаемых языков, с опорой на их общее значение, с целью формирования многоязычной словообразовательной компетенции. Под многоязычной словообразовательной компетенцией мы понимаем совокупность знаний, навыков и умений в области словообразования изучаемых иностранных языков и их практического применения в процессе коммуникации на данных языках как изолированно, так и в режиме «переключения» с одного иностранного языка на другой.

Для формирования многоязычной словообразовательной компетенции наиболее эффективным является двуязычный, в отдельных случаях триязычный урок (в средней школе) или многоязычное занятие (в условиях дополнительного образования или вуза), в ходе которых для решения учебных языковых и коммуникативных задач в языковом сознании обучающихся функционируют два/три или несколько языковых и культурных кодов, обеспечивающих развитие способности переключаться с одного иностранного языка на другой.

Для организации многоязычного урока/занятия необходимы специальные виды заданий и упражнений, целью которых является систематизация знаний обучающихся в области словообразования, а также формирование способности к словотворчеству на основе аналогии между словообразовательными элементами изучаемых языков.

В изучаемых иностранных языках, как известно, имеется множество аналогичных или схожих по форме и значению лексико-грамматических явлений. Примером могут служить суффиксы имен существительных в английском, французском и испанском языках, представленные в таблице (см. табл. 1).

| Английский | Французский | Испанский | Значение |
|---|---|---|---|
| -tion (action) | -tion (action) | -ción (acción) | состояние, действие, результат |
| - sion (conclusion) | -sion/ssion (conclusion) | -sión (conclusión) | состояние, действие, результат |
| -er, -or (hairdresser, translator) | -eur (coiffure, traducteur) | -ero, -or (peluquero, tradoctor, lector) | профессия |
| -ist (tourist) | -iste (touriste) | -ista (turista) | агент действия |
| -ism (realism) | -isme (réalisme) | -ismo (realismo) | система, школа мысли или теория, основанная на названии ее предмета или объекта |

**Табл. 1**

**Суффиксы имен существительных в английском, французском, испанском языках**

Рассмотрим более подробно виды заданий и упражнений, валидных для одновременного обучения английскому, французскому и испанскому языкам, на примере субстантивных суффиксов, имеющих идентичное или схожее грамматическое и лексическое значение.

Представленные ниже многоязычные виды заданий не подвергались авторской классификации и не подгонялись под известную в методике обучения иностранным языкам типологию упражнений, поскольку целью их презентации является выявление тех видов заданий и упражнений, которые результативны для использования приема «управляемое словотворчество». При этом мы стремились к тому, чтобы порядок следования видов заданий и упражнений соответствовал бы методически целесообразной последовательности их выполнения.

**1. Задания и упражнения, нацеленные на идентификацию субстантивных суффиксов в английском, французском и испанском языках.** Так, обучающимся предлагается отметить суффиксы, которые образуют существительные на английском, французском и испанском языках. Пример:

*Mark suffixes that form nouns in the English language.*

– sion/-tion, – ous, – ance/-ence, – ly, – ment, – er/-or, – ity, – ness, – able/-ible, – ist.

*Marquez les suffixes qui forment des noms en français.*

– aire, – sion/ssion, – ique, – ance, – eur, – eux/-euse, – iste, – isme, – tion, – çon.

*Marque los sufijos que forman los sustantivos en español.*

– ción, – sión, – mente, – mento/-miento, – able, – oso, – ista, – ismo, – ario, – ero/-or.

**2. Задания и упражнения, направленные на формирование способности моделировать деривационную связь между производящей основой и суффиксом на трех языках.**

Цель упражнений данного вида заключается в приобретении обучающимися способности к словообразованию (словотворчеству) на английском, французском и испанском языках, опираясь на определения и используя в качестве основы подчеркнутые слова и соответствующий суффикс.

Пример на английском языке:

*Form derived words that match the given definitions. Use underlined words and the corresponding suffix as a basis.*

– sion -tion -er/-or -ist -ism

| | | | |
|---|---|---|---|
| The ability to decide quickly and without pausing because you are not certain. | → | A person who studies chemistry, or a scientist who works with chemicals or studies their reactions. | → |
| The act of inviting someone to go to an event. | → | The business of providing services, such as transportation, places to stay, or entertainment, for tourists. | → |
| The art is created by someone who makes sculptures, composes music and paints to create pictures. | → | | |

Пример на французском языке:

*Formez des mots dérivés qui correspondent aux définitions données. Utilisez les mots soulignés et le suffixe correspondant comme base.*

— tion -sion/-ssion -eur -iste -isme

| | | | |
|---|---|---|---|
| Fait de polluer. | → | Concurrent(e), équipe qualifié(e) pour une finale. | → |
| Faculté de comprendre quelque chose. | → | Goût de ce qui est moderne; recherche de la modernité. | → |
| Personne qui livre des marchandises à domicile. | → | | |

Пример на испанском языке:

*Forme las palabras derivadas que corresponden a las definiciones. Usa como la base las palabras subrayadas y el sufijo adecuado.*

— ción; – sión -ero, – or -ista -ismo

| | | | |
|---|---|---|---|
| Conjunto de elementos que decoran. | → | Persona versada en lingüística. | → |
| Acción y efecto de concluir. | → | Amor a la patria. | → |
| Esta persona se dedica a la pesca y cada día saca peces del agua y aquélla las cocina en el café. | → | | |

**3. Задания и упражнения на формирование многоязычных словообразовательных навыков и умений, основанных на дифференциации английских, французских и испанских суффиксов, определении их значения и правильного их употреблении в зависимости от контекста.** Так, обучающиеся должны научиться соотносить аналогичные или схожие английские, французские и испанские суффиксы между собой с последующей их группировкой по значениям. Целесообразно предложить обучающимся образовать от основ слова на английском, французском и испанском языках, используя соответствующие суффиксы, и заполнить полученными производными словами пропуски в предложениях на трех языках.

Примеры:

*Match the English, French and Spanish suffixes with the same/similar meaning/Faites correspondre les suffixes anglais, français et espagnol avec la même signification/similaire/Empareje los sufijos en inglés, francés y español con un significado igual/similar.*

| Suffix | Suffixe | Sufijo |
|---|---|---|
| 1. -er/-or | I -isme | a.-ción |
| 2. -ism | II -tion | b. -sión |
| 3. -sion | III -sion/-ssion | c.-ero, -or |
| 4. -ist | IV -iste | d. -ista |
| 5. -tion | V -eur | e.-ismo |

*Match the English, French and Spanish suffixes from exercise preceded with the corresponding meanings/Faites correspondre les suffixes anglais, français et espagnol du devoir précédent avec les significations correspondantes/Una los sufijos en inglés, francés y español del ejercicio anterior con los significados correspondientes.*

| Значение | Suffix | Suffixe | Sufijo |
|---|---|---|---|
| состояние, действие, результат | | | |
| агент действия или деятель | | | |
| система, школа мысли или теория, основанная на названии своего предмета или объекта | | | |
| профессия | | | |

*Form words in English, French and Spanish from the suggested stems using the indicated suffixes. Translate them into Russian/Formulez à partir des mots racines suggérés en anglais, français et en espagnol en utilisant les suffixes indiqués. Traduisez-les en russe/Forme las palabras en inglés, francés y español a partir de las raíces dadas utilizando los sufijos indicados. Tradúzcalas al ruso.*

Suffix: – tion, – sion, – er/-or, – ist, – ism
Suffixe: – tion, – sion/-ssion, – eur, – iste, – isme
Sufijo: – ismo, – ción, – sión, – ero/-or, – ista, – ismo

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| expose | ➔ | décider | ➔ | periódico | ➔ |
| exponer | ➔ | patriot | ➔ | journal | ➔ |
| exposer | ➔ | patriota | ➔ | lecture | ➔ |
| decide | ➔ | patriote | ➔ | leçon | ➔ |
| decidir | ➔ | journal | ➔ | lección | ➔ |

*Fill in the gaps with the appropriate derivative words from exercise X in the following sentences. Translate them into Russian/Remplissez les lacunes avec les mots dérivés appropriés de l'exercice X dans les phrases suivantes. Traduire en russe/Rellene los espacios con las palabras derivadas apropiadas del ejercicio X en las siguientes oraciones. Tradúzcalas al ruso.*

His pictures were shown at the Paris … of 1878.
Et lorsqu'il présenta ses truffes à la… universelle de 1855, il obtient la médaille d'or.
En la… de calzado vimos modelos muy originales.
We need a … on this by next week.
La … de créer l'euro a été officialisée lors du traité de Maastricht.
Tomó la… de no ir al viaje.
The soccer fans indulged their …, waving flags and singing songs.
Écrire proprement sa langue est une des formes du….
…es tu convencimiento de que este país es superior a todos los demás porque tú naciste en él.

She earns her living as a freelance ….
«Le journaliste est un interprète de la curiosité publique.»
Es una de las mejores… de "El Mundo".

**4. Многоязычные упражнения, цель которых – развитие у обучающихся способности к словотворчеству.** При выполнении упражнений данного вида используются зрительные опоры в виде картинок, фотографий. Задания к упражнениям формулируются с предельной ясностью, типа: скажите на трех языках, что вы видите на картинке/фотографии, используя такие речевые модели: In the picture I can see a/an…/Sur la photo, je vois un/an…/En la foto veo el/la…

Наглядность подбирается таким образом, чтобы обучающиеся могли воспользоваться приобретенной способностью к словотворчеству и употребили бы в своих высказываниях слова на английском языке: invitation, seller, journalist и соответствующие им слова на французском (invitation, vendeur, journaliste) и испанском языках (invitación, vendedor/a, periodista), опираясь на полученные знания об идентичных или схожих суффиксах в трех иностранных языках.

Look at the pictures. What can you say in English using the phrase "In the picture I can see a/an…"/Regardez les photos. Qu'est ce que vous pouvez dire en francais en utilisant la phrase «Sur la photo, je vois un/an…»/Mire las imágenes. ¿Qué puede decir en español usando la frase «En la foto veo el/la…"?




**5. Задания и упражнения для активизации словообразовательных навыков и умений.** Одним из вариантов задания данного вида является управляемый диалог на трех языках, при этом учащимся предлагается пообщаться в диалоговой форме по модели:

- А где Анна?
- Она пошла на выставку репродукций картин Ван Гога.
- Я тоже люблю живопись. Особенно меня восхищает натурализм в картинах. В детстве я мечтал стать художником.
- А я мечтал стать журналистом, но работаю продавцом в магазине.
- Думаю, ты принял правильное решение. Журналист – интересная, но сложная профессия.

Предполагается, что обучающиеся будут использовать следующие варианты слов на английском языке: exposition, naturalism, artist/painter, journalist, decision, seller. На основе полученных знаний об эквивалентных суффиксах в разных языках обучающиеся без затруднений используют в диалоге на французском и испанском языках соответствующие производные французские (exposition, naturalisme, artiste, journaliste, décision, vendeur) и испанские (exposición, naturalism, artista/pintor, periodista, vendedor, decisión) слова.

Для получения обратной связи и определения степени развития способности у обучающихся к словотворчеству на нескольких языках можно предложить им

анкету, на вопросы которой необходимо ответить на трех языках:

Какие суффиксы в английском/французском/испанском языках образуют существительные?

Сколько суффиксов ты запомнил на английском/французском/испанском языках?

Умеешь ли ты одинаково хорошо образовывать новые слова на английском/французском/испанском языках при помощи изученных суффиксов?

Какие еще похожие суффиксы ты знаешь в английском/французском/испанском языках?

Все изложенное позволяет заключить, что дидактика многоязычия наращивает методический потенциал в виде конкретных приемов и технологий обучения нескольким иностранным языкам одновременно и собственно многоязычию. Практика показывает, что формирование многоязычной коммуникативной компетенции – процесс сложный и многотрудный, вместе с тем продуктивный и многообещающий. Свидетельством тому является изложенный опыт развития у обучающихся способности к словотворчеству на нескольких иностранных языках. Многочисленные методические находки обучения нескольким иностранным языкам убеждают в том, что дидактика многоязычия укрепила свои позиции как по вертикали, так и по горизонтали. Уже имеются теоретические и практико-ориентированные наработки по обучению многоязычию, состоящему из языков, относящихся к различным семьям (английский, русский, арабский, иврит).

**Литература**


1. **Барышников Н. В.** Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19-27.
2. **Барышников Н. В., Бодоньи М. А.** Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // Иностр. языки в школе. – № 5. – 2007. – С. 29-33.
3. **Барышников Н. В.** Основные принципы обучения нескольким иностранным языкам одновременно // Материалы VII Международной конференции. Современные технологии обучения СТО-2001. СПб, 2001. – С. 64-65.
4. **Иванова О. Е.** Обучение иноязычной семантической компетенции на материале аффиксальных моделей испанского языка: монография/О. Е. Иванова. – Пятигорск: ПГУ, 2016. – 190 с.
5. **Хидекель С. С.** Некоторые спорные вопросы строения словообразовательных моделей и практика преподавания иностранного языка // Словообразование и его место в курсе обучения иностранному языку: сб. науч. ст. – Вып. 3.: сб. ст. – Владивосток, 1975. – С. 18-26.


**Сведения об авторе**


***Иванова Оксана Евгеньевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, руководитель отделения многоязычия Института переводоведения и многоязычия Пятигорского государственного университета.*

***E-mail: ivanova_oksana_1983@mail.ru***

# МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЮ

**Аннотация**

*В статье рассматривается дидактический потенциал мультилингвальных словарей в процессе обучения нескольким иностранным языкам в общеобразовательной школе и формирования у обучающихся представления о многообразии и единстве языков мира. Дается определение мультилингвального словаря (МС), определены типы мультилингвальных словарей, особое внимание уделяется характеристике экспериментальных учебных МС, созданных обучающимися в процессе соизучения нескольких языков, включая их родные языки, аргументирована метапредметная технология обучения иностранным языкам с использованием учебных МС в урочной и внеурочной деятельности.*

**Abstract**

***MULTILINGUAL DICTIONARY AS A WAY TO BECOME MULTILINGUAL***

*The article tackles the role of a multilingual dictionary in molding the students' perception of the world as diverse in the process of teaching several foreign languages at a secondary school. The definition and types of multilingual dictionaries are specified. Special attention is given to the evaluation of experimental school dictionaries which are developed by students in the process of learning several languages including their native tongue. An interdisciplinary educational technology based on the use of multilingual dictionaries is introduced.*

**Ключевые слова**

***мультилингвальный словарь, мультилингвальное обучение, метапредметная технология, метаумения, контрастивные упражнения, урочная и внеурочная деятельность***

**Keywords**

***multilingual dictionary, multilingual education, interdisciplinary educational technology, interdisciplinary skills, contrastive exercises, in class and after class activities***

В современной средней общеобразовательной школе в качестве обязательных предметов изучается два иностранных языка. Первый, как правило, английский, второй – по выбору обучающихся (немецкий, французский или испанский и т.д.). Есть школы, в которых вводятся уже и третий, и четвертый иностранные языки. На многоязычных территориях страны кроме русского и иностранных языков изучаются языки титульных народов, что позволяет говорить об обучении многоязычию. Проблемы такого обучения активно исследуются в отечественной и зарубежной лингводидактике. Цель данной статьи – обосновать роль учебного мультилингвального (многоязычного) словаря как эффективного средства обучения многоязычию.

В образовательной практике реализуются, как известно, два варианта обучения нескольким иностранным языкам. Первый – каждый язык преподается независимо от других, в том числе и от родного языка. Второй вариант – все языки преподаются на интегративной основе. Необходимость обращения к предыдущему языковому опыту обучающихся в процессе изучения новых языков (languagebridging) обосновывается в целом ряде исследований авторитетных ученых в России и за рубежом [2; 16]. Н.В. Барышников справедливо утверждает, что «овладение многоязычием – это не изучение языков по отдельности, это система их соизучения вначале последовательно, а затем одновременно» [3, с. 58].

Дилемма выбора одного из двух основных вариантов обучения нескольким иностранным языкам характерна не только для российской школы. Она широко обсуждается и в зарубежной лингводидактике. По мнению экспертов Совета Европы, большинство учителей иностранных и родных языков школ европейских стран преподают свой предмет традиционно, в автономном режиме, полагая, что обращение к другим языкам на занятии сбивает учащихся с толку и замедляет процесс усвоения. Они не учитывают тот факт, что современные учащиеся активно используют два и более языков в своем повседневном общении. Как результат, учителя не интегрируют программы обучения языкам, не привлекают данные из других известных обучающимся языков при изучении еще одного, нового, не поощряют их общение на этих языках в классе. Такое отношение к учебному процессу, по мнению экспертов, незаслуженно занижает роль опоры на имеющиеся у обучающихся знания (навыки, умения, компетенции) из других языков при введении очередного языка [17].

Хотя второй вариант более сложен по организационным и содержательным аспектам, мы разделяем идеи соизучения языков на интегративной основе, что позволяет осуществить метапредметный подход к обучению нескольким языкам в школе. Для реализации этого подхода требуется разработка метапредметных технологий, которые предоставляют обучающимся возможность одновременно знакомиться с несколькими языками на уроке, факультативном занятии или во внеурочных мероприятиях.

Метапредметная технология в данном контексте понимается как разновидность образовательной технологии, т.е. как «воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель» [8, с. 4]. Как известно, она помогает развитию умения управлять собственной образовательной деятельностью и способности к самообразованию, овладению обучающимися надпредметными когнитивными и коммуникативными умениями, которые в дальнейшем составят интеллектуальный аппарат личности и будут востребованы в процессе самостоятельных поисков и открытий [14, с. 210]. Важную роль в реализации подобных технологий на уроках филологического блока дисциплин может сыграть мультилингвальный словарь.

### *ТИПЫ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫХ СЛОВАРЕЙ*

В образовательном процессе используются три основных типа мультилингвальных словарей.

1. Мультилингвальный словарь (МС), созданный профессиональными лексикографами, в котором сопоставляются лексические единицы, эквивалентные по смыслу в трех и более языках. Например, «Русско-немецко-английский словарь» И.А. Бастрон-Сухарь [1], который содержит отдельные эквивалентные лексические единицы на трех языках, или «Русско-англо-франко-итальянский словарь в картинках» Л. Вилсон [4], картинки в котором описываются с помощью коротких

несложных текстов на четырех языках.

Следует отметить, что количество выпускаемых в России подобных словарей растет высокими темпами. МС предназначены главным образом для специалистов-лингвистов, работающих с несколькими языками. Имеются и детские МС, например «Детский пятиязычный иллюстрированный словарь» О.В. Завязкина [6], «Юный полиглот: Многоязычный словарь» Т.И. Зелениной и Н.В. Буториной, в котором слова на семи языках сгруппированы по темам с опорой на картинную наглядность [7].

2. Многоязычный «информационно-поисковый тезаурус» как результат развития онлайн-технологий. Это словарь-справочник, в котором содержатся лексические единицы с указанием их синонимов, а также важнейшие смысловые отношения между ними [5]. Примером такого словаря является многоязычный онлайн-словарь ABBYY Lingvo, предлагающий переводы слов и выражений на более чем двадцать языков мира. При знакомстве с искомым словом пользователь не только видит значение и транскрипцию этого слова на одном из двадцати языков, но также может прослушать его правильное произношение на интересующих языках и познакомиться с примерами его употребления в разноязычных текстах [15].

3. Учебные мультилингвальные словари – это особый тип словаря, созданный учителями и обучающимися, изучающими несколько языков. Возможно, со временем появится более точное название словарей данной категории. Более важной задачей является рассмотрение их методического потенциала, а название может быть конкретизировано позже.

В учебных МС представлена лексика по темам из школьной программы на изучаемых в образовательном учреждении языках, минимум трех: родном, первом и втором иностранном языках. Такие словари являются результатом инновационной деятельности преподавателей русского, национальных и/или иностранных языков. Нередко стимулом к созданию учебных МС служит появление в школе иностранных специалистов (студентов), говорящих на разных языках. Так, результатом подобного содружества стал, например, «Удмуртско-русский-английский-итальянский-тайский словарь», разработанный учителем удмуртского языка и литературы А.А. Байсаровой (Удмуртская Республика, село Завьялово) и двумя иностранными студентами из Италии и Таиланда (словарь не опубликован).

Учебный МС может быть также продуктом проектной деятельности обучающихся. Практика показывает, что и школьники, и студенты с интересом создают учебные МС, особенно в формате PowerPoint-презентаций. Например, популярность в интернете приобрел проект словаря на шести языках по теме «Футбол» Михаила Лушникова, студента Института языка и литературы Удмуртского государственного университета [11]. Подобные, пусть не самые совершенные, продукты совместной творческой деятельности педагогов и обучающихся играют важную роль в повышении их мотивации к изучению нескольких языков одновременно. Учебные МС более точно отвечают конкретным задачам учебного процесса, являются стимулом для самообучения и ознакомления с новыми языками. Такие словари становятся особенно ценным продуктом экспериментальной деятельности, если они являются результатом совместной научно-методической работы школы и вуза, опубликованы на грантовое финансирование, внедрены в учебный процесс. Примером учебного МС является «Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот» [12], предназначенный для детей-билингвов, изучающих русский и татарский языки с первого класса, а английский язык – со второго.

***ФОРМЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫМ СЛОВАРЕМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕСКОЛЬКИМ ЯЗЫКАМ***

Практический опыт работы позволяет сделать некоторые обобщения по использованию учебного МС как эффективного инструмента метапредметной деятельности.

Разработка учебных МС – увлекательный процесс, который обогащает всех его участников. Опыт показывает, что в них рекомендуется включать информацию минимум о трех языках, максимум – о шести, так как включение большего количества языков связано с психологическими трудностями восприятия материала. Три-четыре языка – это, как правило, родной язык (родные языки) учащихся, первый и второй иностранные языки. Остальные языки предлагаются учащимся по их усмотрению, с учетом их личных интересов.

Последовательность представленных в словаре языков обусловлена дидактическим принципом «от известного – к новому». Вначале указываются слова на родном языке учащихся, затем их эквиваленты на первом иностранном, потом – на втором иностранном языках и т. д.

Основными вариантами учебных словарей являются следующие:

- картинный с указанием слов из изучаемых языков, соответствующих картинкам. Слова расположены в алфавитном порядке. Возможен усложненный вариант картинного МС, в котором содержится ряд контекстных характеристик слов (их синонимы, антонимы, устойчивые выражения на нескольких языках);
- тематический, в котором представлены слова по тематическому принципу;
- учебный МС отдельных групп лексики (интернационализмы, ложные друзья переводчика, межъязыковые синонимы, коннотативно окрашенная лексика, безэквивалентная лексика и т. д.);
- лингвострановедческий учебный МС (названия стран, флагов разных стран мира и т. д.);
- профессионально ориентированный (содержит лексику профессионального подъязыка спортсменов, музыкантов, путешественников, артистов);
- учебный МС речевых клише (приветствий, прощаний, извинений и т. д.) и пр.

Проект учебного МС готовится, как правило, в качестве домашнего задания, индивидуально или группой учащихся. На уроке происходит презентация словаря и его защита.

Учебный МС учащегося может быть небольшого объема – на один слайд (одну страничку). Последний слайд должен содержать информацию об источниках, которые учащийся использовал при его подготовке (ссылки на иллюстрации из интернета, онлайн-словарей).

Наиболее продуктивными формами презентации учебных МС являются игровые задания со словами из него. Например, найди два/три похожих по написанию слова из представленных языков, найди самое трудное (легкое) для запоминания слово, заполни пустые графы в ряду пропущенных слов, догадайся, на каком языке написано слово, реши ребус, соотнеси слово и картинку и т. д.

Во время презентации учебного МС возможны вопросы выступающему и классу, например, чем заинтересовала рассматриваемая в МС тема? Какие новые (необычные, легкие, трудные, интересные) слова из изучаемых языков были включены в МС? Что общего между словами разных языков? Почему одни слова из разных языков так похожи, а другие – существенно различаются? И т. д.

МС используются и в проектно-исследовательской деятельности учащихся. Младшие школьники с удовольствием создают свои странички к уже имеющимся в распоряжении учителя МС, обдумывают количество языков и критерии для отбора слов, создают картинную наглядность, работают со справочными пособиями, консультируются с носителями изучаемых языков, выступают с результатами своей проектной деятельности на школьных конференциях.

Работа с учебными МС помогает обучающимся увидеть связи между изучаемыми языками, стимулирует изучение языкового разнообразия, способствует формированию не только предметных, но и метапредметных результатов познавательной деятельности обучающихся. К ним относятся формирование целостного взгляда на мир, личностного смысла учения, эстетического чувства, развитие самостоятельности, навыков сотрудничества, креативных способностей, овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям и т. д.

Эффективность образовательной практики с использованием МС многократно возрастает при методически обоснованном отборе упражнений и заданий к нему.

***УПРАЖНЕНИЯ И ОБУЧАЮЩИЕ ИГРЫ С МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫМ СЛОВАРЕМ***

Особое место в методике обучения нескольким языкам занимают контрастивные упражнения (КУ), разрабатываемые учителем на языках, представленных в МС. Задачи КУ – расширение объема языковой памяти учащихся, развитие их воображения, креативности, умения сравнивать языки, видеть общее и различное между ними, формирование гибкости навыков, обучение их переносу из одной области знания в другую, формирование исследовательских навыков средствами изучаемых языков, развитие навыков самостоятельной работы с языками [11].

Опыт использования МС и комплекса КУ к нему во время педагогической практики по второму иностранному языку показал высокий мотивирующий потенциал работы со словарем в качестве метапредметной деятельности на уроке и позволил сформулировать наиболее общие закономерности разработки КУ к МС.

КУ должны помочь обучающимся поработать со словами из представленных в словаре языков в разных контекстуальных условиях. В связи с этим знакомство с языковыми единицами из МС целесообразно начинать с уровня слова, переходя затем к предложению и микротексту.

При работе с лексикой из словаря следует руководствоваться принципом «от общего – к частному», т. е. вначале знакомить обучающегося в целом с языковыми единицами из разных языков с использованием аналитико-рефлективных КУ (термин Б. А. Лапидуса) [9. с. 123]. Данные упражнения предполагают вопросно-ответную работу, целью которой является формирование навыков смыслового прогнозирования, вербального сличения, установления смысловых связей между словами из разных языков. Например, какие слова из представленных в МС языков по теме … вы уже знаете? Назовите их. Сколько слов в словаре не имеют картинок, иллюстрирующих их значение? Как вы думаете, почему? Найдите самые короткие (длинные) слова в каждом языке. В каком языке есть (профессии), которые обозначены несколькими словами? Найдите английские/немецкие и т. д. слова, в которых один звук обозначает-

ся двумя буквами. Закройте словарь и вспомните (назовите/запишите) слова по данной теме.

КУ на уровне слова используются чаще всегона этапе презентации новой лексики, поскольку формирующиеся при этом «метаумения», такие как умения сравнивать лексические единицы изучаемых языков, опираться на свой языковой опыт при изучении нового языка, переключаться с языка на язык, способствуют интенсификации процесса усвоения изучаемой лексики, увеличению количества непроизвольно запоминаемых языковых единиц.

Учитель может заниматься разработкой МС на своих уроках без привлечения других преподавателей школы. Однако эффект от использования МС в значительной мере повышается, если в эту работу включаются другие преподаватели филологического блока дисциплин. Совместная деятельность учителей требует большей согласованности в их действиях, обсуждения целей и методики использования МС в учебном процессе. Такая «метапредметная деятельность» объединяет, сплачивает в единый творческий коллектив как учителей разных предметов, так и школьников разных возрастов.

Примером успешного использования МС во внеурочной деятельности школы может служить мультилингвальная игра «Битва полиглотов», разработанная преподавательским коллективом МБОУ «Гимназия №6 им. Г. Тукая» г. Ижевска. В гимназии изучают татарский, русский, английский и немецкий языки. В игру были также включены задания на удмуртском языке, который в гимназии не преподают. Немецкий язык введен факультативно, поэтому многие дети – участники игры не владеют им. Среди участников были дети, которые либо совсем не владеют татарским языком, либо говорят на нем только дома. Это оказалось исключительно положительным фактором, так как помогало командам использовать потенциал игроков, владеющих этими языками, повышало интерактивность «Битвы полиглотов».

Игра апробирована в 4-х, 5-х, 6-х, 7-х, 9-х классах гимназии, которые играли одновременно друг с другом. Подробно ход игры описан в [13]. Здесь лишь приведем некоторые фрагменты «Битвы полиглотов». Она проходит в три этапа: подготовительный, собственно игра и рефлексивный (заключительный). На подготовительном этапе каждый класс – участник игры разработал мультилингвальный словарь в картинках на пяти языках в формате PowerPoint-презентации.

Словари и задания предъявлялись в ходе самой игры на так называемых «станциях», куда приходили учащиеся 4-9-х классов по очереди. При выполнении заданий, если участники игры испытывали затруднения, они могли обращаться к МС за помощью, так как проверялась не их память, а способность: а) догадываться о значениях слов из незнакомых языков и проверять свои догадки с опорой на словарь, б) быстро находить искомую информацию, в) быстро соотносить лексические значения и графические формы слов из разных языков, г) догадываться о значении слов в контексте предложения и использовать словарь для самопроверки, д) правильно расставлять слова в соответствии с принятым в том или ином языке порядке слов в предложении и т. п.

В соответствии с количеством словарей для игры было подготовлено пять «станций» по следующим темам: «Семья» (организаторы – учащиеся 4-го класса), «Спорт» (5-й класс), «Профессии» (6-й класс), «Еда» (7-й класс), «Страноведение» (9-й класс). В словари вошли существительные из пяти языков, которые учащиеся определили как наиболее важные для той или иной темы. Для иллю-

страции приведем пример МС на станции «Профессии» и задания к нему (см. табл. 1).

| Русский | Немецкий | Английский | Татарский | Удмуртский |
|---|---|---|---|---|
| учитель | der Lehrer | teacher | укытучы | дышетись |
| бухгалтер | der Buchhalter | accountant | хисапчы | лыдъясь |
| доктор | der Doktor | doctor | табиб | эмчи |
| инженер | der Ingenieur | engineer | инженер | инженер |
| фотограф | der Fotograf | photographer | фотограф | туспуктись |
| пекарь | der Bäcker | baker | пешекче | пыжиськись |

**Табл. 1**

**Мультилингвальный словарик по теме «Профессии»**

Виды упражнений и заданий к МС по теме «Профессии».

**1. Какое из слов лишнее в группе?**

A) teacher, табиб, дышетись, учитель, der Lehrer;
B) фотограф, туспуктись, baker, фотограф, der Fotograf;
C) der Bäcker, пешекче, baker, пыжиськись, доктор.

**2. Выберите слово, которое подходит по смыслу:**

A) (der Journalist/der Musiker/der Polizist) macht Musik.
B) (der Buchhalter/der Pilot/der Finanzier) arbeitet in der Bank.
C) (der Kosmonaut/der Lehrer/der Ingenieur) arbeitet in der Schule.

Следует отметить, что игра оказалась доступной всем участникам, в ходе игры дети убеждались, что учить новый язык легче, если его сравниваешь с тем, что ты уже знаешь, переносишь сходное, известное на новый изучаемый материал.

Метапредметные технологии на уроках дисциплин филологического цикла позволяют активизировать интерес детей к изучению языков народов РФ и иностранных языков, создают условия для интеграции предметов филологического цикла. Детям они дают возможность увидеть единство, целостность окружающего мира в его разнообразии.

Эффективным дидактическим инструментом для осуществления метапредметной деятельности на уроках филологического цикла выступает мультилингвальный словарь, в ходе работы с которым у обучающихся формируются и получают дальнейшее развитие метаумения, такие как сравнение языков и культур, перенос имеющихся знаний, умений, навыков, компетенций из одного языка в другой, переключения с языка на язык.

Использование учебного мультилингвального словаря в качестве дидактического инструмента метапредметной деятельности способствует объединению в процессе его создания как интересов обучающихся и учителей, так и усилий учителей разных предметов для разработки адекватных приемов работы с МС и содержательного наполнения словаря.

Создаваемые на основе МС разнообразные учебные и внеучебные виды деятельности, типа мультилингвальной игры «Битва полиглотов», могут служить одним из способов преодоления узости и оторванности традиционного образования от живого, быстро меняющегося мира с его новыми задачами и возможностями.

**Литература**


1. **Бастрон-Сухарь И. А.** Русско-немецко-английский словарь. – М.: ООО «Стрелец-И», 2000. – 576 с.
2. **Барышников Н. В.** Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19-27.
3. **Барышников Н. В.** Основы профессиональной межкультурной компетенции. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013. – 368 с.
4. **Вилсон Л. и др.** Русско-англо-франко-итальянский словарь/под ред. В. Ситникова. – СПб.: Слово, 1993. – 560 с.
5. **Гендина Н. И.** Информационно-поисковые тезаурусы: структура, назначение и порядок разработки. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.nsu.ru/xmlui/bit-stream/handle/nsu/8962/IPT. pdf.
6. **Завязкин О. В.** Детский пятиязычный иллюстрированный словарь, 2014. – М.: БАО. – 32 с.
7. **Зеленина Т. И., Буторина Н. В.** Юный полиглот: Многоязычный словарь. – Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2006. – 39 с.
8. **Кларин М. В.** Технологический подход к обучению // Школьные технологии, – № 5. – 2003. – С. 3-23.
9. **Лапидус Б. А.** Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: Наука, 2001. – 148 с.
10. **Лушников М.** Мультилингвальный словарь на тему «Футбол». [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://900igr.net/prezentacija/fizkultura/futbol-181914. html] (дата обращения: 15.10.2020)
11. **Малых Л. М., Жукова А. В.** Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения). – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 208 с.
12. **Малых Л. М.** Мультилингвальный словарь как дидактическое средство формирования метаязыковых стратегий // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2017. – № 9. – С. 75-85.
13. **Малых Л. М., Жукова А. В.** Мультилингвальные игры в языковом образовании: интерактивная игра «Битва полиглотов» // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2018. – № 10. – С. 28-40.
14. **Муштавинская И. В.** Система формирования и оценки метапредметных результатов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63 (1). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-formirovaniya-i-otsenki-metapredmetnyh-rezultatov (дата обращения: 15.10.2020)
15. Переводите, учите, общайтесь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.lingvolive.com/ru-ru (дата обращения: 15.10.2020)
16. **Bedamatta, U.** Playing with Nonsense: Toward Language Bridging in a Multilingual Classroom // CLELE Journal. – 2013. – № 1 (1). – P. 58-80.
17. Challenges of Multilingualism in Europe: Core Findings of the LINEE Network of Excellence, 2010, http://www.linee.info (дата обращения: 15.10.2020)


**Сведения об авторе**


***Малых Людмила Михайловна**, канд. филол. наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, директор Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва», Удмуртский государственный университет.*

***E-mail: ludmilamalykh@mail.ru***

# ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация**

*В статье рассматриваются психологические трудности школьников при обучении иностранному языку и методы их профилактики и преодоления; описывается исследование влияния психологического тренинга с упражнениями на английском языке, включающий компоненты тренинга эффективного общения (или СПТ) для развития коммуникативной компетентности, тренинга уверенности в себе и психокоррекцию тревожности учащихся; предлагаются рекомендации для преодоления психологических трудностей школьников при обучении иностранному языку.*

**Abstract**

***OVERCOMING PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES OF SCHOOLCHILDREN IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE***

*The article discusses the psychological difficulties of students when studying a foreign language and methods of their prevention and overcoming; describes the study of the impact of psychological training with exercises in English, including components of effective communication training (or SPT) for the development of communicative competence, self-confidence training and psychocorrection of students' anxiety; offers recommendations for overcoming psychological difficulties of students in teaching a foreign language.*

**Ключевые слова**

***психологические трудности, тревожность, неуверенность в себе, коммуникативные трудности, программа психологического сопровождения, тренинг уверенности в себе, психокоррекция тревожности, личностно-ориентированные упражнения***

**Keywords**

***psychological difficulties, anxiety, self-doubt, communication difficulties, psychological support program, self-confidence training, psycho correction of anxiety, personality-oriented exercises***

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что при обучении иностранному языку, в сочетании с трудностями, непосредственно связанными с овладением определенными аспектами (аудирование, чтение, говорение, письмо), у школьников возникают и психологические трудности [4]. Для преодоления психологических трудностей школьников при обучении иностранному языку педагогу важно владеть методами их профилактики и преодоления.

Под психологическими трудностями мы будем понимать те личностные качества школьников, которые препятствуют эффективному обучению иностранному языку:

повышенную тревожность, неуверенность в себе и коммуникативные трудности: отсутствие или низкую потребности в общении, низкий уровень контактности, неспособность понимать эмоциональное состояние другого человека, неумение пользоваться средствами общения [1].

Мы предположили, что наиболее эффективным методом преодоления психологических трудностей школьников при обучении иностранному языку являются активные методы обучения [2; 3], к которым относятся и психологические тренинги.

В ранее опубликованных статьях мы писали об эффективности психологических тренингов в профилактике и преодолении учащимися коммуникативных барьеров [5], развития коммуникативных компетенций [6], психокоррекции ситуативной тревожности [7]. В данной статье была предпринята попытка изучить возможности психологического тренинга в преодолении психологических трудностей при обучении иностранному языку.

Для достижения цели и доказательства выдвинутой гипотезы нам было необходимо решить следующие задачи исследования:

1. Изучить психологические трудности и пути их преодоления при обучении иностранному языку.
2. Разработать и внедрить в учебный процесс программу психологического тренинга, включающего компоненты тренинга эффективного общения (или СПТ) для развития коммуникативной компетентности, тренинга уверенности в себе и психокоррекцию ситуативной тревожности учащихся.
3. В экспериментальном исследовании проверить эффективность программы психологического тренинга и ее влияние на преодоление психологических трудностей школьников при обучении иностранному языку.
4. Разработать рекомендации педагогам для преодоления психологических трудностей школьников при обучении иностранному языку.

В ходе нашего исследования мы использовали:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы.
2. Эмпирические методы: наблюдение.
3. Психодиагностические методы. На констатирующем и контрольном этапах исследования мы использовали:
   - методику М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой «Диагностика особенностей общения и развития коммуникативных навыков и умений» [1],
   - тест «Насколько ты уверен в себе» П. Якубовской [8],
   - «Тест школьной тревожности» Р. Филлипса [9].
4. Формирующий метод. Мы разработали, апробировали и внедрили в процесс обучения программу психологического тренинга включающего компоненты тренинга эффективного общения (или СПТ) для развития коммуникативной компетенности, тренинга уверенности в себе и психокоррекцию ситуативной тревожности учащихся, направленного на преодоление психологических трудностей школьников при обучении иностранному языку.
5. Методы количественного и качественного анализа результатов исследования.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 28 г. Н. Новгород в 2019-2020 гг. Основные экспериментальные данные были получены в результате тестирования школьников 7-х классов. Учащиеся 7 «А» класса (30 человек) составили контрольную группу (КГ), обучались по традиционной программе.

Учащиеся 7 «Б» класса составили экспериментальную группу (ЭГ) и участвовали в формирующей программе.

Анализ результатов констатирующего исследования показал, что у всех школьников изучаемой выборки преобладают средний (50%) и низкий (40%) уровень общительности и коммуникабельности. Высокий уровень общительности и коммуникабельности отмечаются только у 10% испытуемых. Также у школьников преобладает низкий уровень уверенности в себе: они сомневаются в своих способностях, в своих физических силах, в своей правоте, плохо знают свои положительные качества и сильные стороны, нуждаются в поддержке из вне, не умеют спокойно говорить о своих проблемах, недостатках, эмоциях и чувствах и др.

Результаты теста школьной тревожности Р. Филлипса показали, что у 20% испытуемых имеют нормальный уровень тревожности, 50% –испытывают повышенный уровень тревожности, высокий уровень школьной тревожности характерен для 30% испытуемых. Анализ полученных результатов по методике Р. Филлипса позволяет сделать вывод о том, что значительная часть школьников имеет повышенный и высокий уровень школьной тревожности. Это означает, что многие дети волнуются, беспокоятся, ожидают плохое отношение к себе, отрицательные оценки педагогов, сверстников, чувствуют свою неполноценность, проявляют неуверенность в себе.

Результаты констатирующего исследования подтвердили необходимость специальной работы, направленной на преодоление у школьников психологических трудностей: развитие коммуникативных компетенций, психокоррекцию ситуативной и личностной тревожности и развитие уверенности в себе.

Формирующая программа была направлена на развитие навыков уверенно-достойного поведения в различных ситуациях. Под уверенностью в себе мы понимаем свойство личности, отражающее обоснованное самоуважение и целеустремленность, проявляющееся в самообладании, ясном выражении своих чувств, потребностей и отношений [5].

Упражнения в тренинге были направлены на осознание и развитие участниками группы своих сильных и слабых сторон, коммуникативных навыков, умений быстрой и точной ориентации в позиции партнера по общению, овладение методами эффективной аргументации и изменения позиции партнера по общению, формирование навыков влияние и сопротивления влиянию. Упражнения на английском языке были направлены на умение устанавливать контакты с партнёром, слушать и слышать партнера, понимать потребности партнёра по общению, аргументированно доказывать свою точку зрения, учитывать индивидуально-типологические, особенности партнера, конструктивно критиковать, уверенно-достойное поведение в любой (в том числе и конфликтной) ситуации.

С целью изучения динамики развития коммуникативных компетенций уверенности в себе и школьной тревожности у учащихся, нами была проведена контрольная диагностика. В таблице 1 представлены результаты в виде средних уровневых показателей (СУП) для ЭГ до и после формирующего эксперимента. Данные контрольной группы мы не приводим, т.к. никаких изменений в средних уровневых показателях нами не были обнаружены.

Анализ данных, приведенных в таблице 1 демонстрирует позитивные изменения всех показателей.

| Показатели коммуникативных компетенций и уверенности в себе | | СУП | |
|---|---|---|---|
| | | До | После |
| Коммуникативные компетенции (методика М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой) | Потребность в общении | 1,75 | 2,55* |
| | Контактность | 1,25 | 2,35* |
| | Способность понимать друго-го человека | 1,25 | 2,35* |
| | Умение пользоваться сред-ствами общения | 1,20 | 2,55* |
| Уверенность в себе (П. Якубовская) | | 1,45 | 2,65** |
| Школьная тревожность (Р. Филлипс) | | 2,50 | 2,45 |
| Значимость различий по φ* критерию Фишера: * – p≤0,05, ** – p≤0,01 | | | |

**Табл. 1**

**Результаты диагностики коммуникативных компетенций, уверенности в себе и школьной тревожности у детей до и после формирующего эксперимента (Nэ=30, СУП, р)**

Если на констатирующем этапе у учащихся изучаемой выборки потребность в общении, контактность, способность понимать другого человека, умение пользоваться средствами общения находились на уровне ниже среднего (средний уровневый показатель –1,75), то на контрольном этапе средние уровневые показатели приблизились к среднему уровню (2, 55).

После участия в психологическом тренинге учащиеся экспериментальной группы стали легче высказывать и отстаивать свою точку зрения, более открыто говорить о своих позитивных и негативных чувствах, признавать свою уникальность, легче устанавливать контакты, начинать и заканчивать беседу, легче принимать решения и пр.

Проведенная формирующая работа с учащимися экспериментальной группы оказала позитивное влияние на снижение общей школьной тревожности, социального стресса, страха несоответствия ожиданиям, переживаний в отношениях с учителем. Эта работа требует дальнейшего продолжения и исследования.

На основании проведенного исследования нами были разработаны некоторые рекомендации педагогам для профилактики и преодоления психологических трудностей школьников при обучении иностранному языку.

1. Знать и учитывать возрастные, индивидуально-типологические (тип нервной системы, тип темперамента, уровень тревожности, уровень способностей к иностранному языку и др.), характерологические и гендерные особенности школьников.
2. Знать и учитывать особенности эмоциональных психических процессов современных школьников в целом, например, такие как повышенная эмоциональность и особенности познавательных психических процессов, такие как плохая память, «клиповость» мышления, невнимательность и др.
3. Создавать на уроке здоровый психологический климат: оптимизм, благоприятный эмоциональный настрой, психологическая поддержка и концентрация на позитиве и положительной динамике каждого, формирование чувства собственного достоинства каждого ребенка и развитие уверенно-достойного поведения.
4. Использовать на уроках элементы тренинговых технологий: теоретическую информацию предлагать кратко и наглядно (в форме презентаций, слайдов, видео записей, в рабочих тетрадях и др.), развивать коммуникативные компетенции в психогимнастических упражнениях разного уровня сложности и ролевых играх, отрабатывать речевые навыки в форме компьютерных игр, проводить контрольные задания в форме квестов.
5. Использовать на уроках задания для формирования soft skills, которые позволят учащимся быть успешными в любой профессии: грамотно аргументировать собственную точку зрения, понимать эмоциональное состояние партнера и находить к нему подход, лидировать, устанавливать контакты, вести

переговоры и пр.

6. Использовать задания, стимулирующие развитие творческого потенциала и креативности школьников, активизирующие разнообразные модальности ребенка: элементы арт-терапии, музыкотерапии, библио- и сказкотерапии, телесной и танцевальной терапии.
7. Использовать на уроках личностно-ориентированные упражнения, в которых ребенок может использовать свой собственный жизненный опыт, свои собственные эмоции и чувства.

Практическая значимость данного исследования заключается в разработке, апробации и внедрении в учебный процесс программы психологического тренинга развития уверенности на английском языке, методов психокоррекции школьной тревожности учащихся и личностно-ориентированных упражнений, направленных на преодоление психологических трудностей при обучении иностранному языку, и рекомендаций для педагогов по профилактике и преодолению психологических трудностей школьников при обучении иностранному языку.

**Литература**


1. **Гамезо М. В., Герасимова В. С., Орлова Л. М.** Диагностика особенностей общения и развития коммуникативных навыков и умений/Режим доступа: https://psihologia.biz/korrektsionnaya-psihologiya_826/diagnostika-osobennostey-obscheniya-razvitiya. html (дата обращения: 20.01.2020)
2. **Куприянчик Т. В.** Активные и интерактивные методы в контексте профильного обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 1. – С. 23-28.
3. **Меньшенина Н. П.** Игра как способ обучения иноязычной коммуникации // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 11. – С. 17-20.
4. **Павленко Т. Б.** К вопросу об эмоциональных барьерах, влияющих на изучение иностранных языков // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 5. – С. 58-60.
5. **Сорокоумова Г. В.** Возможности психологического тренинга в профилактике и преодолении учащимися коммуникативных барьеров при изучении иностранных языков // Гуманизация образования. – 2018. – № 4. – С. 114-123.
6. **Сорокоумова Г. В.** Развитие коммуникативных компетенций и уверенности в себе детей и подростков с ОВЗ // Гуманизация образования. – 2019. – № 6. – С. 99-109.
7. **Сорокоумова Г. В.** Опыт диагностики и психокоррекции ситуативной тревожности студентов // Гуманитариум. – 2017. – № 3. – С. 36-39.
8. Тест «Насколько ты уверен в себе» П. Якубовской/Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2012/09/10/test-dlya-podrostkov-naskolko-ty-uveren-v-sebe/(дата обращения: 20.01.2020)
9. Тест школьной тревожности Р. Филлипса/Режим доступа: https://bushevka.schools.by/pages/test-shkolnaj-tryvozhnasts-flpsa (дата обращения: 20.01.2020)


**Сведения об авторе**


***Сорокоумова Галина Вениаминовна**, доктор психол. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова.*

***E-mail: galsors@mail.ru***

# ДЕСКРИПТОРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯПОНСКИМ ЯЗЫКОМ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 10 И 11 КЛАССОВ

**Аннотация**

*Статья является частью серии публикаций, в которых представлены результаты разработки системы оценивания уровня владения японским языком школьниками, выявляемого в период проведения Всероссийской олимпиады по иностранным языкам «Учитель школы будущего». Данная олимпиада входит в перечень, утвержденный Министерством просвещения Российской Федерации. Она проводится в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета. В статье представлено содержание дескрипторной характеристики владения японским языком для школьников 10 и 11 классов и описан процесс ее разработки.*

**Abstract**

***THE DESCRIPTOR SCALE OF THE JAPANESE LANGUAGE PROFICIENCY FOR HIGH SCHOOL STUDENTS***

*The article is a part of a series of publications describing a system for the Japanese language skills assessment. This system is implemented for the Japanese Language Competition within the framework of the School Olympiad of Foreign Languages 'School Teacher of the Future' held by the Moscow City University and included in the list of the Ministry of Education of the Russian Federation. The article introduces a descriptor scale of Japanese language proficiency for high school students in Russia and describes the process of its development.*

**Ключевые слова**

***японский язык, олимпиада «Учитель школы будущего», дескрипторная характеристика, система уровней владения иностранным языком***

**Keywords**

***Japanese language, School Olympiad 'School Teacher of the Future', language proficiency scales, descriptor scales***

Олимпиада как методическая практика, включающая структурированную и тщательно разработанную систему оценивания, нуждается в единых требованиях к иноязычной коммуникативной компетенции объекта оценивания. Уровень владения иностранным языком старших школьников определен действующим ФГОС [4].

Уровень владения японским языком школьниками, то есть планируемый образовательный результат, сложно установить в связи со следующим факторами:

- неопределенность статуса японского языка в школах РФ,
- отсутствие единообразия в школьных программах обучения японскому языку,
- многообразие языкового материала, используемого в учебниках начального уровня по японскому языку,

- необходимость учета отличий японского языка от языков, для которых составлены общепринятые системы определения сформированности коммуникативной компетенции.

Однако объективное оценивание в ходе олимпиады «Учитель школы будущего» требует определить уровень владения японским языком школьниками 10 и 11 классов. В связи с этим авторы разработали дескрипторную характеристику уровня владения японским языком как планируемого образовательного результата.

## *РАЗРАБОТКА ДЕСКРИПТОРНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯПОНСКИМ ЯЗЫКОМ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ 10 И 11 КЛАССОВ*

### *1. Учет дидактического опыта*

Олимпиада является звеном непрерывного процесса иноязычного образования [7], поэтому при создании дескрипторной характеристики было необходимо учесть реальное положение дел в современной системе оценивания уровня владения японским языком в школах РФ.

В результате анализа программ по японскому языку и опроса школьных учителей (всего 14) [3] выявлено, что уровень сформированности коммуникативной языковой компетенции японского языка как результат образовательного процесса из-за ряда значимых факторов несопоставим с таковым для более распространенных иностранных языков. Согласно существующим школьным учебным программам [5, 6] и реальному дидактическому опыту, примерный уровень сформированности коммуникативной компетенции потенциальных объектов оценивания Олимпиады, как правило, не выходит за рамки уровня A2+ (A2.2) по шкале Common European Framework of Reference for Languages (сокращенно — CEFR).

По результатам контент-анализа учебных пособий по японскому языку, используемых в школах РФ, выявлено, что во всех случаях объем языкового материала и перечень изучаемых тем в большей степени соотносятся между собой и обладает общими границами. Однако нам предстояло определить, с какими уровнями и эквивалентами широкой лингводидактической традиции можно соотнести выявленные рамки.

### *2. Учет отобранного материала и целей проведения Олимпиады*

Согласно принятой сегодня образовательной парадигме РФ, олимпиады по иностранным языкам направлены на определение степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции как промежуточного или итогового результата иноязычного образования в общеобразовательной школе и являются звеном непрерывного иноязычного образовательного процесса. Они должны быть инструментом поощрения и профориентации лингвистически одаренных обучающихся [1]. Исходя из этого, при разработке дескрипторных характеристик мы постарались создать портрет умений, соответствующих промежуточному уровню между школой и вузом.

В соответствии со структурой [2] и целями Олимпиады принято, что дескрипторная характеристика должна быть структурирована следующим образом: *лексика, письменность, грамматика, чтение, аудирование, письмо, фонетика, говорение (развернутый монолог), говорение (диалог), культура*.

Отбор языкового материала проведен на основе контент-анализа ряда учеб-

ных пособий, использующихся для преподавания японского языка в школах. Отобранный релевантный материал дополнен единицами, репрезентующими российские культурные реалии и концепты. В результате составлен итоговый список из 648 слов, 160 иероглифов и набора основных грамматических правил и конструкций. Объем грамматического материала подразумевает, что потенциальный участник Олимпиады способен создавать простые предложения в настоящем и прошедшем времени, а также сложноподчиненные предложения со значением уступки, времени и причины.

При создании дескрипторной характеристики было учтено, что по результатам отбора языкового материала ситуативность ограничена следующими темами:

- социально-бытовая сфера: повседневная жизнь, семья, межличностные отношения, здоровье и забота о нем;
- социально-культурная сфера: жизнь в городе и сельской местности, молодежь в современном обществе, досуг молодежи, страна изучаемого языка и ее культурные особенности, путешествия по своей стране и за рубежом;
- учебно-трудовая сфера: планы на будущее, проблема выбора профессии [3].

***3. Изучение зарубежного опыта***

Ожидаемый уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции участника Олимпиады, то есть содержание дескрипторных характеристик, формулировался с учетом опыта Европейского Совета и содержания компетенций системы Японского фонда.

Шкала, иначе — Common European Framework of Reference for Languages (сокращенно — CEFR), и ее буквенные обозначения: A1 (уровень выживания) — C2 (уровень владения в совершенстве) широко применяются в европейской лингводидактике для категоризации степени сформированности компетенций объектов лингводидактического процесса [9]. Объем языкового материала и перечень умений, выявленный по итогам контент-анализа учебных пособий по японскому языку, используемых в школах РФ, удалось соотнести с уровнями A1 и A2 для европейских языков, поэтому было изучено содержание основных деятельностных компетенций соответствующих уровней.

Далее мы обратились к содержанию системы JF Standard for Japanese-Language Education, иначе Can-Do [10], которая создана на основе CEFR и обладает идентичными уровневыми обозначениями A1 — C2. Эта система является адаптированным инструментом оценивания по системе CEFR для японского языка, так как его лексико-грамматические особенности требуют учета и влияют на содержание компетенций [11].

Одним из таких значимых отличий от европейских языков на рассматриваемом этапе сформированности коммуникативной компетенции является письменность японского языка [8], поэтому блоки дескрипторной характеристики «лексика» и «письменность» были дополнены, им придается повышенная значимость.

При обозначении ожидаемого уровня владения японским языком у участника Олимпиады мы использовали шкалу сертификационного экзамена Japanese Language Proficiency Test (экзамен разделен на 5 уровней сложности, где N5 — низший, а N1 — высший), который проводится Японским фондом.

С учетом:

- описания общей иноязычной компетенции в системах CEFR и Японского фонда,
- особенностей японского языка (многоуровневость системы письменности,

лексико-грамматические нюансы и пр.),
- структуры и целей Олимпиады

Определено, что эти границы, то есть ожидаемый уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции участника Олимпиады по японскому языку, соответствуют промежуточному уровню компетенции между Japanese Language Proficiency Test N5 (CEFR A1-A2) и N4 (CEFR A2, A2+) (соотношение уровней по данным Университета Софии [12]).

### *ДЕСКРИПТОРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯПОНСКИМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИХСЯ 10 И 11 КЛАССОВ*

#### *Лексика*

Словарный запас охватывает часть социально-бытовой сферы (повседневная жизнь, семья, межличностные отношения, здоровье и забота о нем); социально-культурной сферы (жизнь в городе и сельской местности, молодежь в современном обществе, досуг молодежи, страна изучаемого языка и ее культурные особенности, путешествия по своей стране и за рубежом); учебно-трудовой сферы (планы на будущее, проблема выбора профессии).

*Умею* правильно употреблять базовую лексику, выражать собственные мысли и отвечать на вопросы собеседника без смысловых лексических ошибок.

*Могу* допускать незначительные ошибки при общении на незнакомые темы, в нетипичных ситуациях.

*Знаю и умею* правильно использовать обязательные компоненты письма: приветствие, обращение и пр.

#### *Письменность (две азбуки и иероглифический минимум)*

*Умею* правильно писать и читать символы азбук хирагана и катакана.

*Владею* базовыми правилами иероглифического письма в японском языке (знаю основные типы черт, используемые при письме; соблюдаю порядок черт и необходимые пропорции при написании знаков азбук и иероглифов).

*Владею* базовыми иероглифами японского языка: знаю онные и кунные чтения иероглифов (у кунных чтений умею правильно выделять окуригану), их значения.

*Знаю* базовые правила чтения иероглифов в словах японского и китайского слоя лексики (ваго и канго соответственно). Могу догадаться о значении незнакомых слов, исходя из значений отдельных иероглифов.

#### *Грамматика*

*Владею* основами морфологии и синтаксиса японского языка.

*Владею* базовым набором устойчивых грамматических конструкций (Приложение А). Не допускаю серьезных грамматических ошибок при продуктивной речевой деятельности.

*Умею* делать правильный выбор в ситуативном употреблении простых синонимичных грамматических конструкций.

#### *Чтение*

*Умею* читать и понимать тексты, написанные хираганой, катаканой и базовыми иероглифами.

*Понимаю* тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного общения.

*Могу* найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах.

***Аудирование***

*Воспринимаю* на слух информацию, относящуюся к вопросам первостепенного значения (простейшая информация о человеке и его семье, о покупках, о том, где что находится, и пр.) при условии, что говорят ясно и медленно.

*Умею* вычленить важную информацию, воспроизводимую в форме диалога или монолога на темы повседневного бытового общения.

***Письмо***

*Умею* описать свой опыт, формулируя свои чувства и реакцию в простой связный текст.

*Умею* описать событие, недавнюю поездку и т. д.

*Умею* в письменном виде пересказать историю.

*Могу* написать письмо личного и общего характера, а также связные тексты на знакомые и интересующие меня темы.

*Умею* выстраивать письменную речь в соответствии с требованиями и рамками конкретных коммуникативных задач.

*Знаю* основные правила оформления горизонтального и вертикального письма на японском языке.

***Фонетика***

*Корректно* произношу все звуки японского языка.

*Владею* навыком правильного интонирования речи.

***Говорение (развернутый монолог)***

*Умею* рассказать о том, что меня окружает каждый день: о людях, местах, опыте учебы и т. п.

*Умею* давать короткие описания событий и действий.

*Умею* использовать простые описательные средства языка, чтобы коротко высказать свое суждение и сравнить различные объекты и принадлежащие мне предметы.

*Умею* объяснить, что мне нравится/не нравится.

*Умею* выстраивать собственную речь вокруг конкретной коммуникативной задачи, в соответствии с установленными временными рамками.

*Умею* вести монологическое выступление свободно, без опоры на текст.

*Умею* решать коммуникативные задачи, соблюдая единый стиль речи при выступлении (с учетом норм использования вежливых и простых форм японского языка).

***Говорение (диалог)***

*Умею* относительно легко общаться в четко структурированных ситуациях и поддерживать короткие беседы.

*Умею* без особых усилий обмениваться простыми типовыми репликами.

*Умею* задавать и отвечать на вопросы, обмениваться идеями и информацией по знакомой тематике в рамках предсказуемых повседневных ситуаций.

*Умею* следить за ходом разговора и понимаю четко произносимую речь, обращенную непосредственно ко мне, при условии, что время от времени я могу попросить повторить или переформулировать высказывание.

В соответствии с нормами японского языка *могу дать понять* собеседнику, что я его слушаю.

***Культура***

*Владею* общими знаниями о географии, традициях, культуре и этикете Японии.

При составлении дескрипторной характеристики авторы ориентировались на содержание зарубежных градационных систем сформированности языковой

компетенции CEFR и Японского фонда, дидактический опыт и контент-анализ школьных программ, используемых в школах учебников.

При составлении дескрипторной характеристики владения японским языком учащихся 10 и 11 классов была проведена следующая работа:

- Проанализировано содержание компетенций CEFR и JF Standard for Japanese-Language Education для уровней, соответствующих ожидаемому уровню владения языком участников Олимпиады (определен ранее).
- Учтены компетентностные требования сертификационного экзамена Japanese Language Proficiency Test на уровнях N5 и N4.
- Учтен дидактический опыт команды составителей Олимпиады и школьных преподавателей.
- Учтены особенности школьной лингводидактики японского языка в РФ.
- Учтен отобранный языковой материал, цели проведения и структура Олимпиады.

Дескрипторная характеристика учитывает значимые особенности японского языка (письменность, лексико-грамматический строй, построение речи) и отражает основные аспекты владения японским языком российскими школьниками, проверяемые в ходе олимпиады «Учитель школы будущего». Разработанная дескрипторная характеристика может служить основой для определения уровня владения японским языком российских учащихся.



**Литература**


1. **Бажанов А. Е., Николаева В. В.** Всероссийская олимпиада по иностранному языку «Учитель школы будущего» // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 1. – С. 66-69.
2. **Буландо Р. И., Мизгулина М. Н., Кузнецова С. М., Федянина В. А.** Японский язык: примеры заданий олимпиадного формата // Иностр. языки в школе. – 2019 – № 12. – С. 102-112.
3. **Мизгулина М. Н., Тарева Е. Г., Федянина В. А.** Критерии отбора языкового и речевого материала при составлении олимпиадных заданий по японскому языку // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 85–91.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Минобразования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413. – Режим доступа: URL: http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2034:0/(дата обращения: 20.05.2020).
5. Образовательная программа направления «Востоковедение» [Электронный ресурс] // Образовательная программа лицея НИУ ВШЭ. – 2018. – Режим доступа: URL: https://school.hse.ru/mirror/pubs/share/221140945 (20.05.2020); Учебный план направления «Востоковедение» [Электронный ресурс] // Сайт лицея НИУ ВШЭ. – Режим доступа: URL: https://school.hse.ru/oriental (дата обращения: 20.05.2020)
6. Основная образовательная программа среднего общего образования (10-11 класс) ГБОУ школы Санкт-Петербурга № 83 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://school83.spb.ru/wp-content/uploads/2010/05/2018-Программа-10-11-ФКГОС-сайт. pdf (дата обращения: 20.05.2020).
7. Положение об Олимпиаде школьников «Учитель школы будущего» по профилю «Иностранный язык» в 2019-2020 учебном году в Государственном автономном образовательном учреждении высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» от 31 декабря 2019 г.

8. **Сергеева А.И.** Методы контроля в процессе обучения японской письменности с точки зрения когнитивного подхода к обучению // Японский в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: ИД «Ключ-С», 2019. – Вып. 18. – С. 143–154.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2018 // Council of Europe. – Режим доступа: URL: https://rm.coe.int/16802fc1bf/(дата обращения: 20.05.2020).
10. Can-do standard // Minna no Can-do saito. – Режим доступа: URL: https://jfstandard. jp/can-do/top/ja/render. do (дата обращения: 20.05.2020).
11. JF Standard for Japanese-Language Education, 2010 // JF Standard. – Режим доступа: URL: https://jfstandard. jp/pdf/jfs2010_all_en. pdf (дата обращения: 20.05.2020).
12. Levels of Japanese Language Courses // Sophia CLER. – Режим доступа: URL: http://www. sophia-cler.jp/study/ja/pdf/LevelsofJapaneseLanguageCourses. pdf (дата обращения: 20.05.2020).

**Сведения об авторах**

***Абэ Хироси**, старший преподаватель кафедры японского языка Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, член жюри Всероссийской олимпиады школьников «Учитель школы будущего».*
***E-mail: xirosia@mgpu.ru***

***Сконечный Тимофей Геннадьевич**, ассистент кафедры японского языка Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.*
***E-mail: SkonecnhyiTG@mgpu.ru***

# JACQUES PRÉVERT, ARTISAN DU RÉALISME POÉTIQUE

**Аннотация**

*Статья посвящена жизни и творчеству знаменитого французского писателя, поэта, сценариста, творческий путь которого начался в 30-х годах прошлого столетия. Поэтические произведения Превера лишены рифмы, но по своей композиции отличаются простотой и естественностью восприятия. Авторы предлагают ряд заданий для обогащения лингвистического и культурного кругозора школьников.*

**Abstract**

***JACQUES PREVERT, ARTISAN OF POETIC REALISM***

*The article is devoted to the life and literary work of a famous French writer, poet and screenwriter, whose creative career began in the 30s of the previous century. Prevert's poems are not rhymed, but they are constructed in such a way that they are perceived easily and naturally. The presented tasks focus on linguistic and cultural enrichment of students.*

**Ключевые слова**

***поэзия, стихотворение, стиль, новаторство, французский язык, Жак Превер, сюрреализм, сценарист, малая родина, писатель***

**Keywords**

***poetry, poem, style, innovation, the French language, Jacques Prevert, surrealism, screenwriter, native land, writer***

**À l'occasion du 120e anniversaire de la naissance du poète**

*« Jacques Prévert attaque tout ce qu'il déteste : la guerre, la misère, les bourgeois, et chante ce qu'il aime : l'amour, l'enfance, la simple joie de vivre ».*

***Juliette Tocy*** [1]

[1] http: //fr.shvoong.com/books/26554-paroles//

Jacques Prévert (1900-1977) est un maître reconnu de la parole : écrivain, scénariste, poète, conteur dont l'œuvre ne peut être ignorée si vous apprenez le français, si vous comprenez la culture et l'histoire de France, si vous êtes sensible à la poésie mondiale. La chanson ***Les Feuilles mortes*** de Prévert, interprétée par Yves Montand, Mouloudji, Charles Aznavour, Guliette Gréco, entre autres...et même par Édith Piaf en anglais *Autumn leaves*, le scénario du film ***Le Quai des Brumes*** en 1938, le chef-d'œuvre cinématographique ***Les Enfants du paradis***, déclaré patrimoine mondial de la culture par l'UNESCO et qui a séduit largement le public français – tout cela est un héritage créatif varié pour ses contemporains et ses descendants.

Les œuvres de l'auteur résonnent toujours dans le cœur de ceux à qui elles sont destinées. Après tout, son public est réceptif à l'amour du poète pour la liberté, à son engagement envers les valeurs humaines au rejet de la fausseté, du mensonge,-de toute forme de violence envers les humains et les animaux.

Sans aucun doute, toute l'œuvre de Jacques Prévert peut être attribuée à la

catégorie philosophique, car les thèmes éternels de la relation de l'individu avec la nature sont abordés et racontés sincèrement et avec authenticité. Les sujets de ses poèmes forment et élèvent l'âme humaine et son apparence morale.

En 1925, il participe au mouvement surréaliste avec Raymond Queneau en tête, André Breton, Marcel Duhamel, Louis Aragon et Yves Tanguy. C'est Prévert qui trouvera le terme de *cadavre exquis* pour définir le jeu littéraire auquel ses amis et lui se livrent. Prévert est toutefois trop indépendant d'esprit pour faire véritablement partie d'un groupe constitué, quel qu'il soit. Il supporte mal les exigences d'André Breton, et en 1930, il se sépare du groupe [4].

Il a également écrit des pièces de théâtre. Son anticléricalisme, parfois violent, est souvent occulté par le public, au profit de ses thèmes sur l'enfance et la nature. À partir des années 1940, il a réalisé de nombreux collages qui constituent pour lui une autre forme de poésie. Son célèbre recueil ***Paroles*** [2], publié en 1946 et qui est à l'origine de la fameuse expression « Inventaire à la Prévert » qui désigne désormais une liste ou énumération hétéroclite, apparemment sans queue ni tête, obtient un vif succès. Pour cette raison, l'ouvrage est réédité de nombreuses fois.

On sait que Jacques Prévert est très attaché à la langue de Molière. Il est un gourmet des mots qui éprouve un vrai plaisir en jouant avec eux. Ses poèmes fourmillent aussi de jeux de sons, de combinaisons pour l'oreille et rythmes variés, énumérations hétéroclites d'objets et d'individus, additions de substantifs ou d'adjectifs, etc.

Trop indépendant d'esprit il devient un poète populaire grâce à son langage familier et à la jouissance des mots. Dès que les mots jaillissent, il les attrape et s'amuse : il les associe, les oppose, les détourne, les fait sonner les uns avec les autres, joue avec leurs différents sens [8]. Ses principaux jeux de mots : jeu de cortège ; équivoque ; zeugma ; calembours ; néologisme ; mots pris à la lettre ; logique de l'absurde ; allitération ; rime et rythme (intérieur et extérieur) ; aphorismes de fantaisie (maximes et proverbes de son imagination) ; la syllepse.

Lui qui avait tellement hésité à publier des livres, aurait été très surpris d'apprendre qu'après sa mort, on réunirait ses textes dans la prestigieuse collection de ***La Pléiade*** [3], réservée aux écrivains les plus connus au monde. Ses amis voulaient rendre hommage à ce créateur inoubliable.

Les poèmes de Jacques Prévert sont basés sur des situations imprévues, des effets comiques inattendus, des significations doubles ou encore des images insolites dont on retrouve les traces inventaires car il est friand des procédés de l'image, de la métaphore et de la personnification [7].

Ceux qui apprennent le français connaissent parfaitement ses chefs-d'œuvre poétiques tels que : ***Barbara, Pour faire le portrait d'un oiseau, Déjeuner du matin, Pour toi, mon amour, Familiale, Le Cancre*** et d'autres. Notre objectif est de découvrir Prévert en tant que grand poète chantant la petite patrie avec son poème moins connu ***La couleur locale*** en présentant une fiche pédagogique qui permettra de pratiquer la lecture, l'écriture de texte avec des sujets variés, la grammaire et le lexique pour comprendre, et beaucoup d'activités pour se perfectionner en langue, culture et civilisation [1].

***ACTIVITÉS ET RÉFLEXION COMPRÉHENSION ORALE***

*Lisez et comprenez le poème.*

**LA COULEUR LOCALE**

Comme il est beau ce petit paysage
Ces deux rochers ces quelques arbres
et puis l'eau et puis le rivage
comme il est beau
Très peu de bruit un peu de vent
et beaucoup d'eau
C'est un petit paysage de Bretagne
il peut tenir dans le creux de la main
quand on le regarde de loin
Mais si on s'avance
on ne voit plus rien
on se cogne sur un rocher
ou sur un arbre
on se fait mal c'est malheureux
Il y a des choses qu'on peut toucher de près
D'autres qu'il vaut mieux regarder d'assez loin
mais c'est bien joli tout de même
Et puis avec ça
le rouge des roses rouges et le bleu des bluets
le jaune des soucis le gris des petits gris
toute cette humide et tendre petite sorcellerie
et le rire éclatant de l'oiseau paradis
et ces chinois si gais si tristes et si gentils ...
Bien sûr
C'est un paysage de Bretagne
un paysage sans roses roses
sans roses rouges
un paysage gris sans petit gris
un paysage sans chinois sans oiseau
paradis
Mais il me plaît ce paysage-là
et je peux bien lui faire cadeau de tout cela
Cela n'a pas d'importance n'est-ce pas
et puis peut être que ça lui plaît
à ce paysage-là
La plus belle fille du monde
ne peut donner que ce qu'elle a
La plus belle fille du monde
je la place aussi dans ce paysage-là
et elle s'y trouve bien
elle l'aime bien
Alors il lui fait de l'ombre
et puis du soleil
dans la mesure de ses moyens
et elle reste là
et moi aussi je reste là
près de cette fille-là
À côté de nous il y a un chien avec un chat
et puis un cheval
et puis un ours brun avec un tambourin
et plusieurs animaux très simples dont j'ai oublié le nom
Il y a aussi la fête
des guirlandes des lumières des lampions
et l'ours brun tape sur son tambourin
et tout le monde dans une danse
tout le monde chante une chanson.

**Répondez aux question:**

**1.** *Certains mots du texte évoquent un paysage, lesquels ?*

**2.** *Complétez les phrases en sélectionnant les mots du poème lu* :

**a.** La plus belle fille du monde je la place aussi dans _____ -là
**b.** un paysage sans chinois sans oiseau ____
**c.** et je peux bien lui _____ de tout cela
**d.** on se fait mal _____

**3.** *Après avoir lu le poème, comment vous sentez-vous ?*

**a.** Je me sens triste.
**b.** Je me sens content(e).
**b.** Je me sens fâché(e).
**c.** Je ne me sens rien.
**d.** Je me sens joyeux (se).

**Табл. 1**

**Определи правильные и неправильные предложения**

| Phrases | Vrai | Faux |
|---|---|---|
| C'est un petit paysage de Normandie | | |
| Quel est le sujet de ce poème? Le pays natal ? | | |
| À côté de nous il y a un chien avec un tigre... | | |
| Il y a aussi la fête | | |
| des guirlandes des lumières des lampions... | | |
| Beaucoup de bruit un peu de vent et peu d'eau.. | | |

*D'après le poème lu, répondez aux questions suivantes : Vrai ou Faux ? Si la phrase est fausse, corrigez-la. Si la phrase est vraie, donnez-en la preuve (см.табл.1).*

***EXPRESSION ORALE***

– *Justifiez le titre du poème.*
– *Citez tous les mots du poème se rapportant au champ sémantique « couleurs ».*
– *Citez tout le lexique du monde animal employé dans le poème.*
– *Quels genres de poésies aimez-vous lire (sonnet, ballade, haïku…) ? Donnez vos arguments.*
– *Consultez quelques photos du poète sur Internet : https://www.pinterest.ru/greubhirsch/prévert/ et dites si vous êtes d'accord avec la phrase : « Cigarette vissée au bec, regard rieur, silhouette à la Hitchcock… ».*
– *Lisez les citations de Jacques Prévert ci-dessous, traduisez-les, choisissez-en deux ou trois que vous préférez. Justifiez votre choix.*
  – La poésie, c'est le plus joli surnom que l'on donne à la vie.
  – C'est tellement simple l'amour.
  – Mourra bien qui rira le dernier.
  – L'humour est enfant de nos haines.
  – La femme est une pensée, la plus forte de la nature, mais c'est une pensée dansante.
  – On ne fait jamais d'erreur sans se tromper.
  – Un seul oiseau est en cage et la liberté est en deuil.
  – Quand la vérité n'est pas libre, la liberté n'est pas vraie.
  – Quand vous citez un texte con, n'oubliez pas le contexte.
  – Il y a des adultes qui jamais n'ont été des enfants.
  – Si quelqu'un vous dit : « Je me tue à vous le répéter », laissez-le mourir.
  – Il n'y a pas six ou sept merveilles dans le monde, il n'y en a qu'une : c'est l'amour.
  – La vie n'a pas d'âge. La vraie jeunesse ne s'use pas. On a beau l'appeler souvenir, on a beau dire qu'elle disparaît, on a beau dire et vouloir dire que tout s'en va, tout ce qui est vrai reste là.

***COMPRÉHENSION ÉCRITE***

– *Sélectionnez les indices du texte de ce poème qui nous permettent d'en faire la description d'un paysage de Bretagne.*

– *Associez les éléments :*

| | |
|---|---|
| **1.** et puis un ours brun | **a)** dont j'ai oublié le nom |
| **2.** et plusieurs animaux très simples | **b)** qu'on peut toucher de près |
| **3.** le rouge des roses rouges et | **c)** avec un tambourin |
| **4.** Il y a des choses | **d)** le bleu des bluets |

– *Qu'expriment les points de suspension ?*
le non-dit ; l'importance ; l'amour ; quelque chose d'autre (expliquez quoi)
– *Imaginez 5 questions sur le sujet « Les paysages de France que vous aimez ».*
– *Donnez la définition des mots « se cogner », « le creux », « un tambourin ».*
– *Relevez dans le poème, tous les mots-clés ayant trait au paysage de Bretagne.*
– *« … plusieurs animaux très simples » symbolisent dans ce poème* le style de Prévert ; l'indifférence/l'amour de l'auteur pour les animaux ; quelque chose d'autre (expliquez quoi)

***EXPRESSION ÉCRITE***

– *Trouvez dans le texte poétique le plus grand nombre possible de mots nouveaux.*
– *Les poèmes de Jacques Prévert sont basés sur des jeux de mots et des figures de style, relevez-les dans le poème lu.*
– *Écrivez en 50 mots une réponse à la question : « Qu'est-ce que l'amour pour la petite patrie ? »*
– *Il y a certains mots avec lesquels vous n'êtes pas très familiers. Marquez-les dans*

*le texte, et écrivez-les dans vos cahiers. Vous allez comprendre ces mots après avoir consulté le dictionnaire.*
– *Soulignez les exemples du présent que vous trouvez dans le poème. Puis, écrivez-les au passé composé.*

***CULTURE / CIVILISATION***
– *Consultez les dates clés de la vie de Jacques Prévert (см.табл.2).*
– *Cherchez des renseignements complémentaires sur Internet http://www.unjourunpoeme.fr/auteurs/prevert-jacques*
– *Si vous pensez que Jacques Prévert est le plus populaire des poètes français, justifiez-le.*
– *Recherchez d'autres poèmes du recueil* ***Paroles*** *où il est question de pays et dégagez les thèmes auxquels Prévert les associe.*
– *Qu'évoque le bleu en France ? Y a-t-il un ou plusieurs mots en russe pour désigner cette couleur ?*
– *Les clichés et les stéréotypes sont-ils un moyen de faire connaître la France (son propre pays )?*
– *La Bretagne a vu des hommes de lettres naître ou mourir sur son terroir.*
– *Connaissez-vous quelques auteurs de cette région et des œuvres où l'action se situe dans des villes et des villages de Bretagne ?*
– *Existe-t-il un pays qui vous fait rêver ? Pourquoi ? Comment le voyez-vous ?*

**Табл. 2**

**Les dates clés de la vie de Jacques Prévert**

| | |
|---|---|
| **1900, 4 février** | Naissance à Neuilly-sur-Seine dans une famille de petits bourgeois. Il est le deuxième fils de Suzanne Catusse et André Prévert. L'aîné, Jean, né en 1898, meurt en 1915 de la fièvre typhoïde. |
| **1911** | Il reçoit son certificat d'études primaires et abandonne les études. Il multiplie alors les petits travaux, notamment au grand magasin *Le Bon Marché* en confectionnant des paquets. Il est un adolescent plutôt turbulent mais commence à se passionner pour la lecture et la poésie. |
| **1920** | Mobilisé le 15 mars 1920, il fait son service militaire à Saint-Nicolas-de-Port, près de Lunéville. Il rencontre le peintre Yves Tanguy. Jacques est envoyé en Turquie. |
| **1932** | Jacques fonde le groupe *Octobre* et en devient le principal auteur. Il écrit les sketches de la troupe pour le théâtre populaire. |
| **1933** | Voyage à Moscou avec le groupe *Octobre*, qui y donne le plus célèbre des textes de Prévert *La Bataille de Fontenoy.* |
| **1977, 11 avril** | Jacques décède à Omonville-la-Petite des suites d'un cancer du poumon. L'esprit du poète continue de flotter dans sa dernière demeure que l'on peut visiter. |


1. **Арутюнова Ж.М.** Путешествие в страну поэзии. – М.: Тезаурус, 2015.
2. **Prévert Jacques.** Paroles, Gallimard, 1949 (« Le Point du Jour »). Repris en Folio en 1972.
3. **Prévert Jacques.** Œuvres complètes. Gallimard, 1992 (« Bibliothèque de la Pléiade »).
4. **Ligny Cécile de, Rousselot Manuela.** La littérature française. – P. : Hachette, 1994.
5. **Orizet Jean.** Anthologie de la poésie française. – P. : Larousse, 1998.
6. **Zavadovskaya S.Y.** Littérature française. Le XXe siècle. – M.: Высшая школа, 1993.
7. http://www.unjourunpoeme.fr/auteurs/prevert-jacques
8. https://citations.ouest-france.fr/citations-jacques-prevert-681.html?o=short


**Литература**


***Арутюнова Жанна Михайловна****, канд. филол. наук, профессор кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов, президент Ассоциации преподавателей французского языка.*
***E-mail: jeannearout@mail.ru***

***Савельева Елена Борисовна****, канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Московская область.*
***E-mail: lenaandrei2007@rambler.ru***


**Сведения об авторах**

# ЕГЭ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

*Давно обсуждаемые в школьной среде планы ввести обязательный ЕГЭ по иностранному языку отложены на неопределенный срок. Повлияет ли это на общее качество подготовки? Как менялся за годы практики формат экзамена? Как «дистант» 2019/2020 учебного года сказался на результатах ЕГЭ? Как справляться с вызовами сегодняшнего дня и каково будущее у единого государственного экзамена, обсудили участники нашего Круглого стола:*

**Александр Евгеньевич Бажанов**, зам. директора по учебной работе, старший преподаватель кафедры германистики и лингводидактики (немецкий язык) института иностранных языков Московского городского педагогического университета, Москва

**Ольга Александровна Григорьева**, учитель английского языка, школа №1205, Москва

**Людмила Александровна Кожевникова**, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского университета, вице-президент Самарской областной общественной организации преподавателей английского языка, эксперт Национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE), Самара

**Татьяна Александровна Малышева**, член NATE, ELTA-URALS, старший преподаватель кафедры английского языка и перевода Института международных связей, Екатеринбург

**Ольга Александровна Масловец**, и. о. зав. кафедрой китайского, вьетнамского, тайского и лаосского языков МГИМО, руководитель рабочей группы по китайскому языку комиссии по разработке контрольных измерительных материалов для ГИА по иностранным языкам, Москва

**Ольга Сергеевна Сафонкина**, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Мордовского государственного университета, Саранск

**Марина Абрамовна Стернина**, доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой английского языка естественно-научных факультетов Воронежского госуниверситета; член НМС ФИПИ по иностранным языкам, с 2008 по 2019 гг. — председатель региональной предметной комиссии ЕГЭ по АЯ в Воронежской области, Воронеж

**Татьяна Львовна Чистякова**, зав. сектором, методист Санкт-Петербургского центра оценки качества образования и информационных технологий, Санкт-Петербург

***Впервые ЕГЭ был введен в российских школах экспериментально в 2002/2003 учебном году, а в 2009 он получил официальный статус по всей стране. Что на ваш взгляд является главным достижением многолетней практики проведения ЕГЭ?***

**Марина Абрамовна**: Главным достижением ЕГЭ, на мой взгляд, является то, что он проверяет все виды речевой деятельности: как рецептивные (аудирование и чтение), так и продуктивные (письмо и говорение). С этой точки зрения он является самым демократичным экзаменом, который можно себе представить, поскольку всесторонне проверяет иноязычную коммуникативную компетенцию и дает ей комплексную оценку. Ни один вступительный экзамен в самый престижный языковой вуз или на факультет до введения ЕГЭ не мог похвастаться подобной комплексной проверкой, поскольку ни один из них не предусматривал проверку аудирования (за исключением восприятия речи экзаменаторов) и письма.

**Александр Евгеньевич**: На мой взгляд, нужно говорить о нескольких важных достижениях единого государственного экзамена. Во-первых, ЕГЭ существенно повысил мобильность абитуриентов, давая возможность практически каждому поступить в любой вуз страны. При этом экзамен стал стимулом для создания конкурентной среды как среди выпускников школ, так и среди вузов. Формирование экспертного сообщества — еще одно достижение. Отрадно, что в профессиональной среде уже несколько лет активно обсуждаются как содержание единого государственного экзамена, так и подходы к оцениванию ответов экзаменуемых. Внедрение в масштабах страны иного — аналитического, критериального, субъективно-объективного подхода в оценивании продуктивных умений учащихся видится еще одним достижением ЕГЭ. Важно, что доминирующим критерием при оценивании письменных работ и устных ответов абитуриентов является решение коммуникативной задачи.

**Людмила Александровна**: Прежде всего, изменилась парадигма обучения иностранным языкам. Произошел переход от знаниевого подхода к компетентностному, от грамматико-переводного метода — к коммуникативному. Складывается отечественная система языкового контроля, активно развиваются теория и практика отечественного лингводидактического тестирования, в некоторых вузах введен курс «Контроль и оценка иноязычной коммуникативной компетенции»; подготовлены группы экспертов, владеющие современными методиками и технологиями диагностики и оценивания качества образовательного процесса по иностранным языка и разрабатывающие контрольно-измерительные материалы; введены новые термины и понятия в отечественную тестологию, появилось понятие «тестологическая грамотность учителя».

**Ольга Сергеевна**: Прежде всего, на мой взгляд, это отразилось на качестве преподавания. Появление универсального инструмента для контроля сформированности навыков в области иностранного языка, это значительный шаг в образовании наших учащихся. Говорению, аудированию, письму традиционно уделялось самое незначительное внимание. ЕГЭ полностью поменяло эту картину. Я сейчас веду речь об учителях грамотных, о тех которые, как и должно быть, большое внимание уделяют повышению своей квалификации.

**Татьяна Львовна**: Мне кажется, что одним из важных достижений введения ЕГЭ стала необходимость повседневной практики критериального оценивания письменных работ и устных ответов учащихся. К моменту его введения было очевидно, что пятибалльная шкала оценок не отражает в полной мере ни специфику изучаемого предмета, ни тех компетенций, которые учащиеся приобретают в ходе обучения. Система заданий с развернутыми ответами дает воз-

можность проверить готовность учащихся к определенным видам деятельности, понимание сути поставленной задачи, знания, умения и навыки, необходимые для успешного выполнения задания определенного содержания и уровня сложности. Естественно, включенные в экзамен задания не покрывают весь спектр задач и ситуаций, с которыми учащиеся могут встретиться при практическом использовании иностранного языка. Но сегодня невозможно представить выпускной экзамен, состоящий только из устной части, когда учащиеся пересказывают набор выученных заранее тематических текстов, никак не связанных с заданной ситуацией общения.

**Татьяна Александровна**: Получение равных возможностей для всех участников экзамена (нет «легких» или «сложных» КИМов); приоритетность высоких баллов при зачислении в вуз, возможность поступления в вузы, не взирая на расстояние; объективная оценка уровня баллов (нет личной заинтересованности в вузе); мотивация учащихся к изучению языка, серьезное отношению к нему.

***Как вы оцениваете отношение к ЕГЭ в обществе? Возросло ли доверие к получаемым учащимися оценкам?***

**Александр Евгеньевич**: Если говорить о ЕГЭ по иностранным языкам, то я бы оценил отношение общества к нему как в общем и целом неравнодушное. Конечно, вызывает огорчение превратное понимание структуры и содержания экзаменационных материалов, подготовки экспертов и оценивания работ учащихся. Зачастую на основе непроверенных и недостаточных данных делаются поверхностные выводы, мы можем это наблюдать в СМИ. Но даже такие оценки помогают совершенствовать и менять ЕГЭ. Не хватает включенности в обсуждение содержания ЕГЭ, подходов к оцениванию, идей по диагностике метапредметных и практикоориентированных умений со стороны учительства.

**Людмила Александровна**: Отношение к ЕГЭ в обществе, на мой взгляд, очень противоречивое. Те, кто имеет положительный опыт сдачи экзамена, в целом, вполне доверяют полученным результатам и, соответственно, одобряют систему стандартизированного контроля.

Если же не были созданы надлежащие условия сдачи экзамена, — например, в этом году встречалось много нареканий на организацию аудирования в ряде пунктов приема экзаменов (ППЭ), что привело к тому, что учащиеся просто не могли послушать качественную запись и не справились с заданиями, — в этом случае, доверие к полученным оценкам отсутствует. Тем более что в настоящее время, учащимся есть с чем сравнивать как свои результаты, так и процедуру проведения экзаменов. Например, многие имеют положительный опыт сдачи Кембриджских экзаменов.

**Марина Абрамовна**: Думаю, доверие возросло. В первые годы на ППЭ практически отсутствовал контроль. Наша комиссия постоянно фиксировала факты списывания. Была совершенно абсурдная ситуация, когда один и тот же текст про экстремальные виды спорта встретился в более чем 40 работах! Испытуемые «погорели» на специфической фразе, почерпнутой из одного не самого лучшего пособия по подготовке к ЕГЭ: Extreme sport is an antidote to our safe-first shrink-wrapped life. По результатам нашей работы Федеральной предметной комиссией были внесены дополнения в спецификацию экзамена и разработан порядок определения текстуальных совпадений в задании 40. Было введено правило, что если более 30% ответа имеет непродуктивный характер (т.е. текстуально совпадает с опубликованным источником), то выставляется 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи», и, соответственно, ответ на это задание по всем критериям оценивается в 0 баллов. После принятия такого решения

количество списанных работ резко пошло на спад. Введение же видеоконтроля на ППЭ при выполнении работ и в региональных центрах обработки информации сделало проведение экзамена и процедуру проверки более открытыми для общества, что, несомненно, повысило доверие к результатам экзамена.

**Татьяна Александровна**: К сожалению, негатив только увеличился, мнение взрослого населения чаще критичное, а именно:

- натаскивание на экзамен вместо реальных знаний;
- возрастание психологического дискомфорта у будущего выпускника — боязнь «завалить» или «сделать под камерами что-то не то». Учащиеся вынуждены подстраиваться под формат, из-за этого уходит творчество, свобода мыслеизъявления;
- из года в год возникают спорные моменты по поводу содержания КИМов — не из школьной программы, в этом году химия «прогремела», в прошлом математика, два года назад английский «взорвал» всю страну (ужесточились критерии оценивания, детям «воздух перекрыли», на следующий год критерии вновь изменили).

**Ольга Сергеевна**: К сожалению, мне кажется, общественность не изменила своего отношения к ЕГЭ. В данном случае, под общественностью я понимаю некое абстрактное мнение, формируемое коллективными эмоциями и активно «подогреваемое» медиа дискурсом. Когда начинаешь лично общаться с самими школьниками, их родителями, учителями, объяснять, показывать, то рост доверия значительно увеличивается.

***Как изменилось преподавание иностранного языка в школах с введением ЕГЭ?***
**Александр Евгеньевич**: Я думаю, что это многоплановый процесс, имеющий свои положительные и отрицательные черты, хотя последнее связано скорее не с самим ЕГЭ, а с его неправильным восприятием. Сначала — положительный и важный момент. Мне представляется, что в силу того, что задания ЕГЭ нацелены на диагностику ключевых умений и навыков во всех видах речевой деятельности, произошла своеобразная «расфокусировка»: школьный учитель, формулируя задачи для своего урока (если он хочет сделать его интересным и результативным) не выстраивает его больше исключительно на работе с текстом. Можно, конечно, сказать, что появление ЕГЭ в устоявшемся на сегодняшний день формате было не причиной, а следствием такой «расфокусировки». В любом случае ЕГЭ усилил этот тренд, а также стимулировал появление целого ряда современных УМК по иностранным языкам. Отрицательным я бы назвал неверное убеждение, что подготовка к ЕГЭ сводится к знакомству с форматом всех его заданий и к «натаскиванию» на них. Такое восприятие ЕГЭ убивает урок иностранного языка в школе и формирует неправильное представление о процессе обучения иностранному языку.

**Людмила Александровна**: Если отвечать кратко, то изменилась парадигма обучения ИЯ. Если раньше практически не уделялось внимание обучению аудированию, умениям письменной речи, разным видам чтения, помимо изучающего, функциональной грамматике и т. д., то сейчас любой курс обучения ИЯ обязательно включает развитие всего спектра умений и навыков, без которых невозможна коммуникация в современном мире.

**Ольга Александровна (Григорьева):**: В старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка акцент делается на подготовку к ЕГЭ часто в ущерб проходимой программе. Учащимся общеобразовательных школ сдать ЕГЭ на высокие баллы без дополнительной подготовки невозможно.

**Ольга Сергеевна**: ЕГЭ, как инструмент внешнего контроля знаний, как фактор объективной оценки совместной работы учителя и ученика, является одним из важнейших мотивационных факторов, влияющих на качество работы учителя. Не случайно, отмечая профессиональный уровень учителя, говорят, что его учащиеся сдают ЕГЭ по иностранному языку на высокий балл. Однако мне хотелось сказать еще об одном моменте, который является скорее косвенным фактором изменений в преподавании иностранного языка в школе. Это качество УМК по иностранному языку. Тщательно разработанная структура ЕГЭ, в основу которой были положены Общеевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR), способствуют качеству современных УМК, которые должны формировать языковые компетенции учащихся не хаотично, а гармонично. Возможно, даже с опорой на корпусы английского языка, которые уделяют внимание всем видам речевой деятельности, аспектам межкультурной коммуникации, имеют речевую направленность и четко выраженную ситуативность.

**Ольга Александровна (Масловец):**: Введение ЕГЭ по китайскому языку как любое нововведение открывает новые перспективы в развитии отечественной системы преподавания китайского языка и имеет инновационный характер. За долгие годы преподавания китайского языка, а изучать этот язык начали еще во время правления Петра I, впервые предпринята попытка определить уровень владения китайским языком у российских школьников, а также целесообразность фундаментальной перестройки всей системы обучения языку.
Как и любая новация в системе образования введение ЕГЭ по китайскому языку имело две цели: повышение доступности высшего образования, а также качества школьного образования в области преподавания китайского языка. ЕГЭ по китайскому языку стал механизмом внешнего оценивания и использования педагогических измерений для объективизации оценки качества языкового образования. Говоря о взаимосвязи ЕГЭ и системы обучения китайскому языку, стоит отметить, что именно госэкзамен послужил отправной точкой для модернизации и стандартизации системы обучения языку.
В качестве еще одного положительного момента введения ЕГЭ можно отметить активное издание учебников китайского языка нового поколения. Уже вышли две линейки учебников по китайскому языку как второму иностранному и в процессе издания находится линейка учебников по китайскому языку как первому иностранному.
Результаты ЕГЭ 2019 и 2020 годов свидетельствуют о том, что и в уровне владения китайским языком школьников тоже начали происходить изменения: повысился уровень сформированности продуктивных речевых умений обучающихся, который проверяется в заданиях с развернутым ответом.
В целом, конечно, еще рано говорить о каких-то серьезных изменениях в преподавании китайского языка в школах, но тенденции к улучшению уже наметились.

**Татьяна Александровна**: Все больше возникает дилемма учебных пособий, назревает необходимость разрешить использовать «иные» УМК на уроках, т.к. те, что есть и разрешены неким списком, не удовлетворяют всех потребностей учащихся при подготовке к ЕГЭ.
Для реализации ФГОС по иностранному языку учителя вынуждены прибегать «втайне» к другим пособиям — хотя в программах указывают «нужные» УМК.
Положительный момент — мы стали свободнее в подборе тем для учащихся 10-11 классов («Этого же требует перечень содержания тем ЕГЭ!»)

***Реально ли успешно сдать ЕГЭ по иностранному языку, освоив только школьную программу, без дополнительных занятий? Не превратилась ли подготовка в «натаскивание» на формат экзамена?***

**Татьяна Александровна**: Три часа в неделю при современных разрешенных УМК — это 45-50 баллов по ЕГЭ, не выше. Еще стоит учитывать уровень подготовки самих учителей. Когда я веду семинары и школы повышения квалификации, отмечаю, что уровень самих учителей порою не выше B1, учитывая, что требования для сдачи успешного ЕГЭ — B2 по общеевропейской шкале.

**Александр Евгеньевич**: Я думаю, да. Но это «да» предполагает как минимум две оговорки. Во-первых, должны быть интересные и продуктивные уроки иностранного языка в школе. И совпадение моего понимания «успешности» сдачи ЕГЭ с представлением об этом у читательской аудитории. Для меня, успешность сдачи ЕГЭ начинается на отметке в 60 баллов. Такой балл означает, что учащийся справился со всеми заданиями базового уровня сложности.

Если мы говорим о «натаскивании», то мне бы хотелось отметить, что для единого государственного экзамена по иностранным языкам знание формата заданий, конечно, важно. Но, на мой взгляд, это — даже не 40% успеха. Что вполне логично: в умения чтения, аудирования, письменной и устной речи «зашито» владение определенными языковыми и речевыми единицами, которые к формату заданий не имеют отношения. Кроме того, успешному выполнению заданий ЕГЭ будет скорее способствовать не знание формата, а использование адекватных каждому из заданий стратегий выполнения. При этом для каждого из заданий могут подойти разные стратегии: кому-то из учащихся одна, кому-то другая.

**Людмила Александровна**: Вопрос успешности разными учащимися, их учителями и родителями воспринимается по-своему. Также программы могут отличаться, поскольку ФГОС устанавливает, как минимум, два уровня — базовый и профильный. Поэтому кто-то считает для себя успешным получение 50-70 баллов, а кто-то огорчается, получив 89 баллов.

В целом, вопрос успешной подготовки к ГИА связан не столько с программой обучения, сколько с учебными материалами, многие из которых, на мой взгляд, абсолютно не соответствуют современным требованиям методики обучения иностранным языкам, не нацелены на конкретный результат обучения, авторы, зачастую, не имеют никакого представления о лингводидактическом тестировании. Это приводит к тому, что тесты, представленные в УМК, не являются надежным и валидным инструментом измерения результатов обучения. Нетрудно понять, что такие «тесты» приводят к тому, что у обучающихся формируется чувство тревожности, страх перед тестами. У них возникает стойкое убеждение, что они ничего не знают, ничему не научились и ничего не умеют, хоть и честно старались освоить весь материал урока. Надо ли говорить о том, что к моменту сдачи ГИА этот страх у многих детей перерастает в панику, что часто приводит к состоянию, известному в тестологии как «test debilitating effect». Отсюда возникает также и недоверие к «получаемым учащимися оценкам» при сдаче ОГЭ и ЕГЭ, и, как следствие, негативное отношение и к тестам, и к предмету, и к самому экзамену.

К сожалению, во многих школах и на курсах идет «натаскивание» на формат экзамена. Однако отчеты ФИПИ регулярно показывают, что такие действия не приводят к значительному повышению результатов и только осознанная планомерная работа по обучению иностранному языку на современных принципах с учетом результатов ЕГЭ, выявляющих сильные и слабые стороны обучения, приведет учителей и обучающихся к успеху на экзамене.

**Ольга Сергеевна**: Я считаю, что можно, но вопрос в том, на какой балл? Если под выражением «успешно сдать» вы имеете в виду получение 60-65 баллов,

то тогда да, если речь идет о получении 85 и более баллов, оставаясь в рамках школьной программы, то это очень сомнительно. Прежде всего, обучение в школе строится в рамках общеобразовательной школьной программы, которая должна быть общей для всех. Формирование компетенций, которые позволяют учащемуся получить высокий балл, вряд ли можно уместить в три урока английского языка в неделю, в классе из 15 учащихся с разным уровнем подготовленности. Задача школьного учителя не в том, чтобы тематически и календарно планировать свои уроки, превращая их в подготовку к ЕГЭ, а в том, чтобы в рамках школьной программы наиболее полно сформировать коммуникативную компетенцию своих учеников. Кроме того, разве каждый ученик собирается сдавать ЕГЭ? Вовсе нет. Поэтому подготовка ученика к сдаче на высокий балл не может и не должна сводиться к работе на уроках в школе. Уроки иностранного языка и подготовка к ЕГЭ носят разный характер и имеют разные цели. Что касается «натаскивания» на формат экзамена, то абсолютно точно могу заявить, что «натаскать» на высокий балл нельзя.

В течение года мы с коллегами проводили исследование, которое сейчас готовим к публикации о том, насколько в ЕГЭ по иностранному языку представлены навыки высокого когнитивного мышления (higher cognitive skills). К высокому когнитивному мышлению относят навыки анализа, оценки, синтеза и т.д. Результаты удивили даже нас. На достаточно большой выборке заданий мы увидели, что такие навыки проверяются в более чем в половине заданий ЕГЭ по английскому языку. А задания разделов «Письмо» и «Говорение», которые проверяют развитое на высоком уровне дискурсивное мышление, навыки анализа, оценки, синтеза могут принести учащимся 40 баллов (40% от максимального количества баллов). Разве можно «натаскать» навыки синтеза или оценки? Их можно только сформировать и развить.

**Татьяна Львовна**: Как и любой другой экзамен, ЕГЭ по иностранным языкам предполагает предварительное знакомство учащихся с форматом заданий и критериями оценки, причем знакомство не теоретическое, а очень практическое, позволяющее выполнить заранее ряд аналогичных заданий и понять в чем именно кроются секреты успешного их выполнения. Но мне это не кажется чем-то противоестественным. Такая подготовка позволяет успешно справиться с заданиями тем, кто хорошо владеет языком. Одного натаскивания на формат не может быть достаточно без знания языка, но всегда бывает обидно, когда хорошо владеющий языком человек теряет баллы из-за того, что не разобрался в особенностях формата заданий или критериев оценивания.

***Какой из видов речевой деятельности на иностранном языке (по результатам ЕГЭ) дается испытуемым труднее всего?***

**Александр Евгеньевич**: Если мы говорим про немецкий язык, то это умения письменной речи. Именно задания раздела «Письмо» статистически выполняются на протяжении нескольких лет в среднем на меньший балл, чем задания остальных разделов. Многим причина этого может показаться очевидной, но я бы хотел все-таки отказаться от столь любимого всеми объяснения, что «Немецкий язык очень сложный, а уж грамматика со всеми этими окончаниями и пр. неподъемна». Мне представляется, что далеко не последнюю роль в менее успешном выполнении заданий этого раздела играют и другие факторы. Во-первых, задания этого раздела проверяют умение учащегося планировать свое письменное высказывание и реализовать план в конкретный текст. Во-вторых, не менее важным является и умение аргументировать свою позицию и убедительно отвечать на вопрос «Почему?». В-третьих, учащийся должен иметь положительный опыт дискуссий и обсуждений самых разных тем.

**Ольга Сергеевна**: Однозначно письмо. Точнее второе задание на письмо №40 — Письменное высказывание с элементами рассуждения по предложенной проблеме (эссе). Причина именно в том, что только языковых навыков недостаточно, чтобы успешно выполнить данное задание. Необходимо, чтобы учащийся умел рассуждать, анализировать, сопоставлять, выносить свое мнение и подкреплять его логичной аргументацией.

**Ольга Александровна (Григорьева)**: Наибольшие трудности представляют собой задания по чтению с вариантами выбора; последнее задание по лексике и грамматике с множественным выбором, так как в нем встречается огромное количество фразеологизмов, фразовых глаголов и незнакомой лексики. Также сложным является написание эссэ. В задании по говорению трудность представляет сравнение двух картинок, так как сам подбор картинок часто ставит учащегося в тупик.

**Ольга Александровна (Масловец):**: Двухлетний опыт проведения ЕГЭ по китайскому языку свидетельствует о том, что труднее всего экзаменуемым дается выполнение заданий с развернутым ответом, которые контролируют продуктивные речевые умения экзаменуемых. Это, прежде всего, задания разделов «Письмо» и «Устная часть». Несмотря на то, что в них проверяются речевые умения, тем не менее, эти две группы умений различаются, и каждая имеет определенный набор сложностей, что, в свою очередь влияет на результат.

***В чем были особенности проведения ЕГЭ 2019/2020 учебного года? Как дистанционное обучение отразилось на результатах школьников? Повлияла ли пандемия на ожидаемые результаты?***

**Ольга Сергеевна**: Думаю, что дистант не отразился на результате. Учащиеся не стали знать меньше или больше. Но если учащийся планировал свое время при подготовке с условием того, чтобы как у спортсменов, набрать максимальную форму к моменту сдачи теста, то это, конечно, не удалось. График подготовки был сломан, привычные механизмы были недоступны и, если педагог, учащийся и его семья не смогли проявить гибкость в этом вопросе, то это могло отразиться на финальном результате.

**Татьяна Александровна**: Могу привести в пример слова моей коллеги: «МАОУ СОШ№19 — с дистантом никак не связываю хорошие результаты по ЕГЭ в нашей школе, средний балл 73 — это очень примерно, учитывая практически самостоятельную подготовку детей. Ни для кого не секрет, что учащиеся готовятся помимо уроков с репетиторами или в кружках — лично или онлайн. Репетиторы только выиграли от дистанта — они получили отдохнувших и адекватных учеников, которые не разрывались между уроками, секциями и ездой по городу. Учителя зачастую не имеют столь хорошей техники дома, у половины старенькие компьютеры или ноуты».

**Ольга Александровна (Григорьева)**: Отсутствие очных занятий весной и переход на дистант отразились на результатах экзаменов. В нашей школе учащиеся сдали экзамен хуже, чем ожидалось.

***Каковы главные проблемы подготовки учителей к экспертной работе по ЕГЭ?***

**Людмила Александровна**: Их много. Достаточно сказать, что первых экспертов готовили тщательно, можно сказать, «штучно», в течение длительного времени, они сдавали зачеты, насколько я помню, чтобы получить звание «эксперт». Сейчас, как я вижу по подготовке экспертов на местах, процесс проходит достаточно формально, часов отводится немного...

**Ольга Сергеевна**: На мой взгляд, главной проблемой подготовки учителей к экспертной работе является достаточно низкий общий уровень понимания внутренних процессов, которые ложатся в основу создания теста и механизмов оценивания, в английском они называются «Testing and assessment». Кроме того, без знания Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR), без представления о том, как возрастает сложность лексики и грамматики, тяжело грамотно оценить письменную работу. Как иначе можно понять, что «используемый словарный запас соответствует высокому уровню сложности задания»?

**Александр Евгеньевич**: Основная задача — я бы говорил о задачах, но не о проблемах — научить эксперта, с одной стороны, оценивать работы школьников по критериям, с другой, воспринимать каждую работу как речевой продукт, который имеет определенный замысел. При этом эксперт должен научиться отыскивать, следовать и оценивать логику размышлений учащегося, игнорируя ошибки, которые не мешают эксперту это делать.

***Насколько за время практики проведения изменились: Цели ЕГЭ? Структура экзамена по иностранному языку? КИМы? Что нового появилось в механизме проверки и оценивании работ?***

**Марина Абрамовна**: В Воронежской области ЕГЭ по иностранному языку проводится с 2008 года, т.е. со времен эксперимента. За это время структура экзамена претерпела целый ряд изменений, прежде всего, в части «Говорение». На этапе эксперимента говорение проводилось с участием экзаменатора-собеседника, затем несколько лет его не было вообще, и, наконец, оно вернулось в новом компьютерном формате. В разделе «Письмо» постепенно отошли от двух видов эссе: «За и против» и «Мое мнение», оставив последнее. Наконец, недавно испытуемые получили право выбора эссе из двух предложенных тем, что, хотя и затруднило работу экспертов, существенным образом облегчило участь экзаменуемых.

Что касается механизма проверки и оценивания работ, то они постоянно уточняются и совершенствуются, и тут надо отдать должное Федеральной комиссии разработчиков ЕГЭ и ее многолетнему председателю проф. М.В. Вербицкой.

**Ольга Сергеевна**: Цели ЕГЭ остались прежними — максимально объективная оценка знаний по иностранному языку по ряду заданных критериев. А вот структура поменялась. Я занимаюсь ЕГЭ более 10 лет, за это время был отказ от устной части и возвращение к ней. Соответственно, появился новый комплект заданий в разделе «Говорение», а с ними и новые критерии оценивания.

**Александр Евгеньевич**: С моей точки зрения, цель ЕГЭ осталась неизменной. Изначально при разработке формата ЕГЭ цель диагностики была сформулирована грамотно, четко и верно — ЕГЭ проверяет ключевые умения и навыки во всех видах речевой деятельности, при этом диагностика подспудно затрагивает многие составляющие иноязычной коммуникативной компетенции.

В эволюции ЕГЭ я бы выделил четыре основных точки: формирование понимания назначения заданий 26-31, их цель — проверка лексико-грамматических (словообразовательных) навыков учащихся; выбор в пользу формата «Мое мнение» в задании 40 и связанное с этим конструирование по сути отдельного типа текста со своими характеристиками; введение устной части ЕГЭ и появление альтернативных высказываний в задании 40. Эти изменения, которые заметны обывателю. Но есть и не менее важная часть эволюции ЕГЭ: совершенствование подходов к оцениванию продуктивных умений учащихся: долгая и кропотливая работа по отказу от оценивания ответов учащихся исключительно по «техническим» элементам. Сейчас больше внимания уделяется содержательной стороне продуци-

руемых текстов, поиску маркеров адекватного решения речевых задач, например, маркеров удачной и убедительной аргументации.

**Татьяна Александровна**: Структура не сильно изменилась и это только радует. Цель ЕГЭ была, есть и будет показать уровень ЗУН. Я довольна тем, как работает наша экспертная комиссия, а я в ней с 2008 года!

***Совет по федеральным государственным стандартам при Министерстве просвещения в сентябре 2020 одобрил проект изменений в ФГОС, исключающий иностранный язык из числа обязательных учебных предметов, по которым проводится обязательная итоговая аттестация выпускников общеобразовательных школ. Каковы возможные последствия данного решения для преподавания иностранного языка в вашем регионе?***
**Людмила Александровна**: Боюсь, никаких. Большинство учителей предполагало такое развитие событий.

**Марина Абрамовна**: Отмена обязательного экзамена, увы, не будет способствовать повышению качества преподавания языка в школах. И пострадают при этом, прежде всего, учащиеся сельских и малокомплектных школ, где зачастую либо вообще нет преподавателей иностранного языка, либо его ведут учителя других предметов, не имеющие специального образования.

**Ольга Сергеевна**: Я не вижу негативных последствий для иностранного языка в моем регионе. Идея была хорошая, но готовы ли на самом деле регионы к введению обязательного ЕГЭ по иностранному языку? Как бы мы не старались ориентироваться на города с миллионным населением, Россия — это не Москва, Санкт-Петербург или Казань. Необходимо принимать во внимание именно региональную специфику, оплату работы экспертов, проверяющих ЕГЭ, общий уровень квалификации учителей, качество подготовки будущих учителей иностранного языка, техническую оснащенность школ и, конечно, общественное мнение. Не думаю, что в свете последних событий, введение ЕГЭ по иностранному языку стало бы популярной мерой.

**Татьяна Александровна**: Снижение мотивации к изучению иностранного языка и манипулирование этим фактом на уроках «Ну мне же не сдавать ваш английский!» уже слышат на уроках мои коллеги школьные учителя.

**РЕЗЮМЕ:** Тема ЕГЭ, безусловно, самая актуальная и многоаспектная для всех, кто имеет отношение к преподаванию иностранных языков. Участники нашего круглого стола зачастую высказывали противоположные мнения, и это важно, т.к. подобная дискуссия способствует не только совершенствованию формата и критериев оценивания ЕГЭ, но и в целом положительно влияет на качество преподавания иностранных языков.

# ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2020 ГОДУ


**ОТ РЕДАКЦИИ**

**От редакции** С уважением к главному редактору // №8. **С. 70.**

**Сысоев П. В., Твердохлебова И. П.**
Дистанционное обучение иностранному языку: новые вызовы в новой реальности // №9 **С. 2.**

**Твердохлебова И. П., Барышников Н. В.**
Дидактика многоязычия: трудный путь становления // №12 **С. 2.**

**Твердохлебова И. П., Никитенко З. Н.**
Начальное иноязычное образование и новое в структуре ОГЭ // №11 **С. 2.**

**Твердохлебова И. П., Сысоев П. В.**
Уроки ЕГЭ и опыт дистанта // №10 **С. 2.**

**ТЕОРИЯ**

**Методика**

**Аюбова М. В.**
Триязычие обучающихся как фактор успешности овладения ими иностранными компетенциями // №4 **С. 2.**

**Багиян А. Ю., Барышников Н. В.**
Методическая дивергенция в обучении многоязычию // №12 **С. 13.**

**Барышников Н. В.**
Обучение многоязычию: от научного замысла к обобщению опыта // №12 **С. 6.**

**Беляева И. Г., Самородова Е. А., Федорова А. А.**
Роль дистанционных образовательных технологий при изучении иностранного языка в России // №9 **С. 38.**

**Вартанов А. В., Багиян А. Ю.**
Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция как базовая категория дидактики многоязычия и ее целевая доминанта // №12 **С. 22.**

**Гальскова Н. Д.**
Раннее обучение иностранным языкам: проблемы и перспективы // №11 **С. 4.**

**Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.**
Ценностно-смысловые приоритеты современной профессиональной подготовки учителя иностранного языка для дошкольного и начального школьного образования // №3 **С. 3.**

**Григоренко Н. Ю., Твердохлебова И. П.**
Универсальный инструментарий формирования профессиональных социально-коммуникативных и речевых компетенций будущих логопедов и учителей иностранных языков // №2 **С. 2.**

**Зайцев Г. М., Вилден Ш.**
Онлайн-обучение иностранному языку: с чего начать и о чем необходимо помнить // №9 **С. 44.**

**Золотов П. Ю.**
Формирование иноязычных прагматических навыков старшеклассников посредством обучения прагматическим маркерам с помощью лингвистических корпусов // №10 **С. 13.**

**Игнатова Е. В.**
Межкультурное взаимодействие в процессе чтения и интерпретации текста литературного произведения на иностранном языке // №2 **С. 10.**

**Игнатова Е. В.**
Обучение чтению иноязычных литературных произведений в контексте взаимодействия культур // №5 **С. 2.**

**Коган М. С., Попова Н. В.**
Использование подходов корпусной лингвистики для изучения иноязычных идиом и фразеологизмов в средней школе // №10 **С. 20.**

**Комочкина Е. А.**
Речевые стандартные конструкции в контексте лексического подхода к обучению иностранным языкам в физико-математических классах // №1 **С. 3.**

**Корчажкина О. М.**
Языковая референция как инструмент обеспечения связности и цельности текста при работе с заданиями формата ЕГЭ // №10 **С. 4.**

**Курьян В. В.**
Проектирование комплекса оценочных средств для выявления качества формирования речевой компетенции учащихся // №2 **С. 14.**

**Курьян В. В.**
Технологии контроля формирования речевой компетенции учащихся на основе системно-деятельностного подхода // №5 **С. 9.**

**Лесин С. М., Махотин Д. А., Михайлов В. Ю.**
Дистанционное обучение в школе: ключевые понятия и проблемы // №9 **С. 5.**

**Михайлов В. Ю.**
Организация эффективной обратной связи в обучении письменной речи в дистанционном формате на примере сервиса Kaizena // №10 **С. 37.**

**Нечаева Л. Т.**
Об обучении письменному переводу с японского языка на русский // №3 **С. 11.**

**Никитенко З. Н.**
Мониторинг качества иноязычного образования в начальной школе // №11 **С. 13.**

**Саванкова Е. В., Хосаинова О. С., Чигашева М. А.**
Опыт дистанционного преподавания немецкого языка в МГИМО по дополнительной образовательной программе: представления и реальность // №9 **С. 50.**

**Сафонова В. В.**
Принципы создания учебных материалов для овладения учащимися начальной школы иноязычным грамматическим репертуаром повседневного общения // №11 **С. 19.**

**Соболянова Е. А., Заигрина Н. А.**
Потенциал смешанного обучения иностранному языку // №7 **С. 2.**

**Солнышкина М. И., Казачкова М. Б., Харькова Е. В.**
Цифровые технологии измерения сложности текстов как инструмент управления качеством обучения чтению на английском языке // №3 **С. 15.**

**Сысоев П. В.**
Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // №9 **С. 15.**

**Тарева Е. Г., Максимкин И. А.**
Факторы вариативности французского языка как основа поликультурного обучения студентов // №6 **С. 2.**

**Титова С. В., Баринова К. В.**
Рефлексия в онлайн-обучении иностранным языкам в школе: подходы, способы, механизмы реализации // №9 **С. 29.**

**Харламенко И. В.**
Обучение письменной речевой деятельности для подготовки к ЕГЭ по английскому языку в условиях дистанционного обучения // №10 **С. 29.**

**Языкознание**

**Баранова К. М., Афанасьева О. В.**
К вопросу о корректности и корректном выборе единиц номинации в речи // №8 **С. 2.**

ПРАКТИКА

**Контроль и оценивание**

**Вербицкая М. В., Басова И. А.**
Структура и содержание модели измерительных материалов для проведения основного государственного экзамена по иностранным языкам в 2021 году // №11 ..... **С. 29.**
**Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Трешина И. В.**
Результаты единого государственного экзамена по иностранным языкам 2020 г. // №10 ..... **С. 42.**

**Из опыта зарубежной школы**

**Чубукова Д. А.**
Современный урок английского языка в школах Швейцарии // №2 ..... **С. 21.**

**Из опыта школы**

**Авраменко А. В.**
Мобильные технологии в руках российских школьников: панацея или приговор? // №9 ..... **С. 65.**
**Алексеева Т. Е., Федосеева Л. Н.**
Пословицы о знании и учении на уроке английского языка // №7 ..... **С. 13.**
**Банникова Л. В.**
Специфика иноязычной онлайн-коммуникации в условиях организации дистанционного обучения иностранному языку // №7 ..... **С. 7.**
**Быстрова Т. Л., Головина М. Н.**
Компаративный метод в обучении лексике на уроках французского языка как второго иностранного в средней школе // №3 ..... **С. 25.**
**Заколодежная Л. Л.**
Программа по чтению в дополнительном образовании // №2 ..... **С. 27.**
**Корчевская О. В.**
Из опыта создания проблемных ситуаций на занятиях по английскому языку в малой академии гимназистов // №1 ..... **С. 11.**
**Кудряшова А. А.**
Приемы формирования умений учебно-речевого взаимодействия у учащихся в начальной школе // №11 ..... **С. 38.**
**Манджиева С. И.**
Технологические средства нравственного развития личности младшего школьника в условиях поликультурной среды // №11 ..... **С. 46.**
**Николаева И. А.**
Siège de Leningrad // №4 ..... **С. 7.**
**Николаенко П. А.**
Аудиовизуальные подкасты как средство обучения аудированию // №3 ..... **С. 28.**
**Попова С. В.**
Кейс-метод как средство реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам в современном школьном образовании // №9 ..... **С. 57.**
**Рева А. С.**
Реализация проектов международного сотрудничества в начальной школе // №3 ..... **С. 28.**
**Руденко Е. С.**
Роль веб-сайтов в обучении пониманию иноязычной речи // №8 ..... **С. 9.**
**Сидорова Е. В.**
Упражнения по обогащению лексики посредством фразеологизмов на уроке французского языка // №5 ..... **С. 15.**
**Спесивцева В. С.**
Tag des Sieges // №4 ..... **С. 15.**
**Степанюк Ю. В.**
Использование информационных текстов при обучении поисковому чтению на французском языке //№7 ..... **С. 19.**
**Сухарева Т. И.**
Апробация экспериментальной программы дополнительного образования "Sherlock's Friends" // №3 ..... **С. 22.**
**Тишина М. А.**
Технология мобильного квеста для развития умений критического мышления на занятиях по иностранному языку // №10 ..... **С. 60.**
**Тюленева Т. В., Степкин Н. П.**
Использование материала профориентационного характера на уроках иностранного языка // №6 ..... **С. 8.**
**Усольцева С. В.**
Дополнительная общеобразовательная программа (для летних лагерей) // №2 ..... **С. 27.**
**Чернышов С. В.**
Иноязычная песня как средство формирования эмоционального опыта младших школьников // №11 ..... **С. 52.**
**Чечиль А. П., Чечиль Е. А.**
Использование игр на уроке французского языка // №6 ..... **С. 15.**
**Шульгина Е. М.**
Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квест // №10 ..... **С. 52.**

**Из опыта работы вуза**

**Арутюнян А. М.**
Аранеопиктограмма как средство обучения иноязычным терминам медицины и фармации // №8 ..... **С. 42.**
**Банникова Л. В., Касьянова Н. Б., Компуэн Ф.**
Межкультурный подход к патриотическому воспитанию будущих учителей иностранного языка: уроки истории Второй мировой войны // №4 ..... **С. 34.**
**Борзова Е. В.**
Использование пересказа аутентичных текстов для развития медиативных умений в университетском иноязычном образовании // №7 ..... **С. 32.**
**Гафарова А. С., Хосаинова О. С.**
Опыт использования платформы Zoom при обучении немецкому языку как второму иностранному (на материале учебного пособия «Im Klartext») // №10 ..... **С. 68.**
**Гурулева Т. Л.**
Специфические принципы обучения китайскому языку в межкультурной парадигме языкового образования // №7 ..... **С. 54.**
**Жаркова Т. И., Латыш А. Ф.**
Обучение аудированию студентов неязыковых вузов для успешной реализации межкультурной деловой коммуникации //№1 ..... **С. 29.**
**Кваша М. М., Сороковых Г. В.**
Обучение младших школьников иероглифам китайского языка с учетом психолингвистических особенностей запоминания иероглифических знаков // №6 ..... **С. 45.**
**Куприянчик Т. В.**
Активные и интерактивные методы в контексте профильного обучения иностранному языку // №1 ..... **С. 23.**
**Мишуненкова О. В.**
«Питчинг» как эффективный способ развития навыков публичных выступлений у студентов // №4 ..... **С. 31.**
**Никишина И. Ю.**
Цифровые инструменты для развития навыков презентаций (создание структуры и визуальное оформление) // №4 ..... **С. 52.**
**Николаенко П. А.**
Критерии подбора аудиовизуальных подкастов в обучении аудированию // №1 ..... **С. 36.**
**Омельяненко Т. Н.**
Мультикомпетентностный подход к обучению иностранному языку в вузе как результат цифровизации // №4 ..... **С. 38.**
**Павлова Л. В.**
Технологии развития ценностно-ориентационного опыта студентов в процессе иноязычного образования в вузе // №3 ..... **С. 37.**
**Панковская Ю. Л.**
Работа с баснями на уроке французского языка //№2 ..... **С. 42.**
**Поляков О. Г.**
Организация педагогической практики студентов в условиях дистанционного образования // №9 ..... **С. 74.**
**Путиловская Т. С.**
Электронный портфолио как способ мониторинга результатов обучения // №4. ..... **С. 45.**
**Северова Н. Ю., Мюллер Ю. Э.**
Дидактические возможности цифровых ресурсов в обучении немецкому языку // №7 ..... **С. 38.**

# ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ


**Спыну Л. М., Шереметьева О. А., Мешкова И. Н.**
Чтение аутентичных французских текстов // №6 ..... **С. 40.**
**Твердохлебова И. П.**
Академическая речь студентов на английском языке: проблемы обучения и современные технологии цифрового оценивания // №7 ..... **С. 46.**
**Твердохлебова И. П.**
Произносительная культура речи учителя английского языка в аспекте педагогической традиции и современных требований вузовской подготовки // №8 ..... **С. 36.**
**Ткаченок К. А., Дружинин А. С.**
Методика домашнего кинопросмотра в обучении иностранному языку: инновационный потенциал и школьно-образовательная модель спецкурса «Многосерийный английский» // №1 ..... **С. 43.**

**Материалы к учебным темам**

**Григорьева М. А.**
Плакаты Второй Мировой войны как средство формирования социокультурной и лингвистической компетенции учащихся на уроках английского языка в старшей школе // №5 ..... **С. 20.**
**Григорьева М. А.**
Формирование иноязычной компетенции школьников на основе экранизации англоязычных баллад о Робине Гуде // №7 ..... **С. 24.**
**Лебедева М. В.**
Конституции в России. Общероссийское голосование по поправкам к Конституции России 2020 // №8 ..... **С. 14.**
**Ратникова Е. И.**
Методическая разработка практического занятия по французскому языку по теме «Импрессионизм во Франции в 19 веке» // №6 ..... **С. 21.**
**Твердохлебова И. П.**
«Who are the War Heroes in the Poster? учебные плакаты «Unity in Diversity» как стимул и средство изучения ценностно-смысловых аспектов истории и культурного наследия России и Великобритании // №4 ..... **С. 19.**

**Внеклассная работа**

**Волкова Е. В.**
Методика организации и проведения чемпионата по игре «Что? Где? Когда?» // №6 ..... **С. 35.**
**Миронова О. А.**
Формирование учебной автономии и развитие патриотизма обучающихся через проектную деятельность на иностранном языке // №6 ..... **С. 30.**
**Суйская В. С., Лукьянова В. И.**
Технология веб-квест в организации внеклассной работы по немецкому языку // №8 ..... **С. 19.**
**Чечиль Е. А.**
«Внеклассное мероприятие "Maslenitsa et Mardi gras: ressemblances et differences"» // №2 ..... **С. 33.**

**Многоязычие в школе**

**Зеленина Т. И., Буторина Н. В.**
Дополнительное многоязычное образование младших школьников (к 30-летию детской школы «Иж-Логос Лингва»)// №12 ..... **С. 36.**
**Малых Л. М., Жукова А. В.**
Психолого-педагогический портрет мультилингвальной личности обучающихся средней школы // №12 ..... **С. 29.**

**Многоязычие в вузе**

**Иванова О. Е.**
Развитие способности у обучающихся к словотворчеству в обучении нескольким иностранным языкам // №12 ..... **С. 29.**
**Ярмина Т. Н.**
Методические находки в обучении многоязычию // №12 ..... **С. 43.**

**Наши юбиляры**

Поздравления к Юбилею Уласевич С. Н. // №10 ..... **С. 75.**

**ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ**

**Сообучение языкам и культурам**

**Л. М. Малых.**
Мультилингвальный словарь как средство обучения многоязычию // №12 ..... **С. 57.**

**Повышение квалификации**

**Абэ Хироси, Сконечный Т. Г.**
Дескрипторная характеристика уровня владения японским языком для школьников 10 и 11 классов // №12 ..... **С. 70.**
**Баранова К. М., Афанасьева О. В.**
Социокультурный компонент в обучении английскому языку в начальной школе // №11 ..... **С. 61.**
**Беляева М. В.**
Аутентичные онлайн-словари как средство формирования когнитивной компетенции // №7 ..... **С. 65.**
**Евстигнеев М. Н.**
Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных технологий на современном этапе // №9 ..... **С. 80.**
**Кульнева П. В.**
Реализация лингвокультурологического потенциала иероглифики в преподавании японского языка // №5 ..... **С. 28.**
**Малых О. А., Дугина Г. А.**
Развитие творческого потенциала младших школьников на уроках китайского языка // №11 ..... **С. 66.**
**Милованова Л. А., Лапшова Н. К.**
Письмо и письменная речь в начальной школе: специфика обучения // №11 ..... **С. 80.**
**Муратова Ф. Р.**
Требования к современному учителю иностранного языка средней общеобразовательной школы в сфере развития навыков письменной коммуникации // №5 ..... **С. 24.**
**Павлова Л. В., Исмагилова О. С.**
Развитие когнитивных стратегий обучающихся в процессе овладения иностранным языком // №8 ..... **С. 30.**
**Попова Н. С.**
Организация непрерывной подготовки учителя иностранного языка на основе формирования осознанности // №1 ..... **С. 17.**
**Сорокоумова Г. В.**
Преодоление психологических трудностей школьников при обучении иностранному языку// №12 ..... **С. 65.**
**Фрейдина Е. Л.**
Фонетические средства в «борьбе за контакт» в педагогическом общении на английском языке // №8 ..... **С. 25.**
**Явербаум О. В., Лавренова О. А.**
Английский онлайн для детей младшего возраста: новая реальность и возможности // №11 ..... **С. 72.**

**Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку**

**Симонян Т. А., Прохорова С. Б., Фроликова Е. Ю.**
Рефлексия как средство преодоления трудностей в работе с новым поколением студентов // №10 ..... **С. 77.**

**Из опыта работы педагогического вуза**

**Качемирова Д. А.**
Информационно-коммуникационные технологии в процессе формирования умений конструирования содержания обучения и методического инструментария у будущих преподавателей иностранных языков // №5 ..... **С. 39.**
**Клейменова Н. М., Мкртчан А. А.**
Опыт использования социальной сети YouTube на занятиях по практике речи французского языка в языковом вузе // №5 ..... **С. 33.**
**Комиссаров К. В.**
Лингвокогнитивные особенности пьесы П. Шеффера «Амадей» // №5 ..... **С. 46.**

**Педагогический вуз — школе**

**Тарева Е. Г., Федянина В. А., Мизгулина М. Н.**
Критерии отбора языкового и речевого материала при составлении олимпиадных заданий по японскому языку // №10 ..... **С. 85.**

**Консультации**

**Гудина О. В.**
Die deutsche Sprache in Zeiten von Corona // №10 ..... **С. 92.**
**Титова О. А.**
Отражение социально-экономических отношений в семантике английских фразеологизмов-антропоминантов // №3 ..... **С. 43.**

**В записную книжку учителя**

**Артемова А. Ф., Леонович Е. О.**
Прагматика английских девизов // №1 ... **С. 49.**
**Курдюмов В. А., Малых О. А.**
Профессиональный портрет учителя китайского языка // №8 ... **С. 49.**
**Михайлова С. В.**
Учитель XXI века: выразить себя через цифру. Размышления до и после проведения мастер-класса // №8 ... **С. 54.**
**Принципалова О. В., Принципалова А. К.**
Структурно-семантические особенности молодежного сленга (на примере немецкого языка) // №8 ... **С. 61.**
**Шитикова А. В.**
Модифицированный аспект немецких пословиц в публицистическом дискурсе // №11 ... **С. 86.**

**Слово молодым ученым**

**Белоусова В. О.**
Использование инструментального метода палатографии для развития и коррекции звукопроизносительных навыков на иностранном языке // №7 ... **С. 61.**
**Василевич А. П., Кудинова И. М.**
Тождественны ли понятия: лингвистическая одарённость и языковая одарённость? // №2 ... **С. 47.**
**Павленко Т. Б.**
К вопросу об эмоциональных барьерах, влияющих на изучение иностранного языка // №5 ... **С. 58.**
**Рассказов С. А.**
К вопросу о произносительной культуре речи на иностранном языке студентов неязыковых специальностей и методах ее тестирования // №5 ... **С. 51.**
**Романовская Е. И.**
Формирование у учащихся фонологической способности в условиях начального иноязычного образования // №11 ... **С. 92.**
**Солянко Е. А.**
Статус письменного бытового дискурса в обучении иностранным языкам // №6 ... **С. 51.**
**Ткаченко Т. С.**
Критерии отбора текстов для иноязычного чтения в целях формирования культуроведческих умений у младших школьников // №6 ... **С. 57.**

ЗОЛОТЫЕ СТРАННИЦЫ

**Рогова Г. В., Сахарова Т. Е.**
Концепция подготовки специалиста с правом преподавания иностранного языка детям раннего возраста // №3 ... **С. 49.**
**Скалкин В. Л., Рубинштейн Г. А.**
Учебная дискуссия как средство развития неподготовленной речи // №3 ... **С. 55.**

СТРАНОВЕДЕНИЕ

**Арутюнова Ж. М.**
À la recherche des brasseries parisiennes // №1 ... **С. 54.**
**Арутюнова Ж. М.**
La bataille de Stalingrad // №4 ... **С. 57.**
**Арутюнова Ж. М., Савельева Е. Б.**
Jacques Prévert, artisan du réalisme poétique // №12 ... **С. 77.**
**Арутюнова Ж. М., Саньоль М.**
Guillaume Apollinaire (1880–1918) // №6 ... **С. 62.**
**Арутюнова Ж. М., Саньоль М.**
Nathalie Sarraute // №2 ... **С. 54.**
**Варакса А. Н., Васильева Е. Г.**
Русские имена во французском Сопротивлении // №3 ... **С. 63.**
**Коструб Е. В.**
Geographical Features of the USA // №2 ... **С. 60.**
**Прохорова М. В., Лебедева М. В.**
Международные конференции в годы Второй мировой войны // №4 ... **С. 61.**

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

**Обзоры и рецензии**

**Викулова Л. Г., Тарева Е. Г.**
Культура речи учителя иностранного языка как основа педагогического мастерства: аналитический обзор материалов II Всероссийской конференции «Педагогический дискурс: качество речи учителя» (Москва, 27–29 мая 2020 года) // №8 ... **С. 65.**
**Глухова Ю. Н.**
Рецензия на учебно-методическое пособие по французскому языку «Читаем "Маленького принца"» // №4 ... **С. 71.**
**Кулик Л. В.**
Международная конференция «Трансформация академических и профессиональных компетенций в эпоху цифровизации» // №4 ... **С. 70.**
**Мазунова Л. К.**
Рецензия на монографию «Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе» // №1 ... **С. 61.**
**Миронова О. А.**
Развитие национальной идентичности и патриотизма молодежи через проектную деятельность «iTravel: MyRegionForVictory» // №5 ... **С. 61.**

КРУГЛЫЙ СТОЛ

Online vs offline: плюсы и минусы // №9 ... **С. 91.**
ЕГЭ по иностранному языку: опыт, проблемы, перспективы // №12 ... **С. 82.**

# ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ПРИЛОЖЕНИИ К ЖУРНАЛУ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ» «МЕТОДИЧЕСКАЯ МОЗАИКА» В 2020 ГОДУ


**Готовимся к экзаменам**

**Бажанов А. Е.**
Готовимся к олимпиадам по немецкому языку //№1 ..... **С. 2.**

**Гулов А. П.**
Всероссийская олимпиада школьников: тренировочные задания для подготовки по всем видам речевой деятельности // №7 ..... **С. 2.**

**Кирдяева О. И.**
Задания по чтению для подготовки к стандартизированным экзаменам и олимпиадам по иностранным языкам //№3 .. **С. 2.**

**Козлова М. В.**
Задания для подготовки к ЕГЭ по французскому языку // №6 ..... **С. 2.**

**Кулешова А. В.**
Тренировочные задания для подготовки к ЕГЭ по французскому языку // №7 ..... **С. 23.**

**Николаева В. В.**
Примеры заданий по письму и говорению: французский язык // №1 ..... **С. 9.**

**Перминова Г. В.**
Немецкий язык: примеры заданий в формате ЕГЭ // №5 ... **С. 15.**

**Симонян Т. А., Борисова А. Ю.**
Задания на проверку социокультурной компетенции в рамках олимпиады по английскому языку // №2 ..... **С. 2.**

**Штанько Е. В.**
Getting away or Staying at Home? // №6 ..... **С. 8.**

**Выдающиеся люди**

**Кулешова А. В.**
Afanassi Fet. À l'occasion du bicentenaire de la naissance // №5 ..... **С. 2.**

**Павленкова О. Н.**
Pyotr Ilyich Tchaikovsky // №5 ..... **С. 9.**

**Перминова Г. В.** Zum 250. Geburtstag von Ludwig van Beethoven // №7 ..... **С. 2.**

**На уроке – чтение**

**Марченкова И. С.**
Жюль Верн на уроке французского языка // №2 ..... **С. 8.**

**Штанько Е. В.**
A Remarkable Story of Success America's Bald Eagles // №2 ..... **С. 12.**

**Штанько Е. В.**
Home Swap and Couch Surfing // №1 ..... **С. 16.**

**Штанько Е. В.**
The Role of Russia in Winning World War II // №4 ..... **С. 2.**

**На уроке – грамматика**

**Васильева Е. Г., Суслова О. Е.**
Учимся спрягать глаголы, оканчивающиеся на -aindre, -eindre, -oindre, в настоящем времени изъявительного наклонения // №1 ..... **С. 24.**

**Железнякова Т. Ю.**
Работа над грамматикой на уроке французского языка на основе культуроведческого текста // №3 ..... **С. 12.**

**Комиссаров К. В.**
Имя прилагательное и наречие. Тестовые задания // №7 ..... **С. 15.**

**Комиссаров К. В.**
Особенности употребления имени существительного. Тестовые задания // №3 ..... **С. 17.**

**Марченкова И. С.**
Лексико-грамматические тесты по французскому языку для 7–8 классов // №4 ..... **С. 7.**

**Фурманова С. Л.**
Проверка лексических и грамматических навыков обучающихся X–XI классов // №3 ..... **С. 7.**

**На уроке – лексика**

**Васильева Е. Г.**
Изучение лексики по теме «Времена года» // №3 ..... **С. 22.**

**Васильева Е. Г., Суслова О. Е.**
Отработка лексики по теме «Времена года. Погода» на уроке французского языка // №7 ..... **С. 19.**

**Камаева Г. Н.**
Let's Go to the Zoo! // №6 ..... **С. 6.**

**Короткевич Д. О.**
Тренировочные задания для подготовки к ЕГЭ по английскому языку (Грамматика и лексика) // №5 ..... **С. 25.**

**Красовицкая Ю. В.**
Тренируем лексические навыки: развивающие материалы по немецкому языку для обучающихся V–IX классов // №2 .... **С. 19.**

**Перминова Г. В.**
Лексические и грамматические задания по немецкому языку для IX–XI классов // №4 ..... **С. 13.**

**На уроке – аудирование**

**Фурманова С. Л.**
Диагностические и тренировочные материалы для формирования навыков аудирования (6 класс, немецкий язык как второй иностранный) // №6 ..... **С. 16.**

**На уроке – видео**

**Матюшина Н. В.**
Old Fashioned Activities // №1 ..... **С. 24.**

**Это интересно**

**Кащук С. М.**
Использование лингвострановедческого материала по теме «Французские кулинарные традиции» на уроках французского языка // №2 ..... **С. 24.**

RELOD

*Мы найдем для вас любую книгу в любом издательстве мира!*

## ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИН ИНОСТРАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ




- учебная и методическая литература
- словари
- художественная литература
- адаптированная литература
- книги для детей и подростков
- подарочные издания и альбомы
- новинки зарубежных издательств
- пособия издательства RELOD

**Мы предлагаем лучшую учебную и методическую литературу для изучения и преподавания иностранных языков – продукцию Oxford University Press и других ведущих зарубежных издательств**

### Интернет-магазин SHOP.RELOD.RU

книги
онлайн-ресурсы
методическая поддержка
выгодные акции
безопасная доставка

**+7 (495) 783-94-10**
**online@relod.ru**

relod.ru, facebook.com/relodmsk, vk.com/relodmsk, @relod_official

# КАК ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ НА НАШ ЖУРНАЛ

## В печатном формате:

**Каталог «Почта России»:** *индекс ПА562*
**Каталог «Роспечать»:** *индекс 73181*
**Каталог Урал-Пресс:** *поиск по названию издания*
**Сайт интернет-магазина RELOD:** *shop.relod.ru → Каталог товаров → Журнал «Иностранные языки в школе» → Подписка на журнал «Иностранные языки в школе»*

## В электронном формате:

**Сайт elibrary.ru** *(Научная электронная библиотека): elibrary.ru → Навигатор → Журналы → Иностранные языки в школе*
**Сайт ООО «РУКОНТ»** *(Национальный цифровой ресурс): rucont.ru/efd/721279*

## Купить журнал в интернет-магазине RELOD:

*shop.relod.ru → Каталог товаров → Журнал «Иностранные языки в школе» → Журнал «Иностранные языки в школе» 2020*




*По вопросам публикации пишите на e-mail:* **iyash@relod.ru**