

ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

УДК 372.881.111
ББК Ч426.819=432.1-24

И. Б. Ворожцова
Ижевск, Россия

ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ И ЕДИНСТВЕННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: ЧЕМ РАСПЛАЧИВАЕМСЯ?

Аннотация. В статье речь идет о двух главных последствиях для образовательной системы современной российской школы абсолютного доминирования английского языка в иноязычном образовании: 1) вымывание методической мысли и ее инновационного потенциала из области развития образования, 2) пренебрежение культурным наследием русского языка, в котором существенное место занимают следы немецкого и французского языков, но практически отсутствует слой английского языка, массовое привнесение чужеродных элементов, способных значительно повлиять на освоение предшествующей культуры. Отражен многолетний опыт работы в области методологии языкового образования, в практике обучения иностранным языкам и отслеживания результатов овладения речевыми умениями.

Ключевые слова: английский язык, образовательная система, англоцентризм, разноязычие, субъектность, французский язык, немецкий язык, культурные слои русского языка.

I. B. Vorozhtsova
Izhevsk, Russia

COMPULSORY AND THE ONLY ONE: ENGLISH LANGUAGE IN RUSSIAN SCHOOL: WHAT IS THE COST?

Abstract. This article examines two major consequences of absolute dominance of English in foreign language education for the educational system of modern Russian school: 1) washing out of methodology and its innovation potential from educational development, 2) neglect of the cultural heritage of the Russian language, which essentially traces German and French, but there is practically no layer of the English language, the mass introduction of extraneous elements that could significantly affect the acquisition of the Russian cultural basis. The article reflects many years of experience in the methodology of language education, the practice of teaching foreign languages and its results.

Keywords: English language, educational system, anglocentrism, language diversity, personal involvement, French language, German language, cultural layers of the Russian language.

В языковом образовании сложилась любопытная ситуация. Исподволь, но достаточно быстро, буквально в течение 10-15 лет, английский язык (АЯ) «расчистил» для себя пространство обучения иностранным языкам (ИЯ) и безраздельно доминирует в качестве не просто основного, но зачастую единственного ИЯ изучения в раннем, общем и высшем образовании. Другие западноевропейские ИЯ — французский (ФЯ), немецкий (НЯ), испанский и др. — вытеснены из обучения, в лучшем случае выведены на периферию образовательного пространства и присутствуют весьма незначительно в качестве второго или третьего языка обучения [Отчет НМС Минобрнауки РФ 2010].

Очевидно, что такая радикальная смена в распределении языков обучения не могла не вызвать существенных изменений в состоянии языкового образования. То, что они произошли, ощущается педагогами, но пока разговоры носят в основном эмоциональный характер в той части профессионального сообщества, которая испытала дискриминацию. Содержательно положение вещей еще не подвергалось рассмотрению. Хотелось бы обсудить, с чем связана сложившаяся ситуация и каковы ее некоторые эффекты.

В Западной Европе «колонизация» иноязычного образовательного пространства английским языком началась в 70-е годы [Truchot 1990; Phillipson 2003; Pennycook 2007; Forlot 2009; Forlot 2010]. Каковы ее плоды в середине 10-х годов XXI столетия?

В выступлении 22 января 2016 года министра образования и науки Французской республики г-жи Н. Валло-Белкасем на тему «Стратегия в области обучения языкам» было заявлено о решительном повороте в сторону языкового разнообразия в образовательном пространстве Французской республики. Была также обнародована негативная динамика в представленности ИЯ: в 2001-2002 учебном году около 80% французских учащихся изучали АЯ в качестве первого ИЯ, в 2014-2015 учебном году их было более 92% [Vallaud-Belkacem 2016].

Жиль Форло, преподаватель АЯ и научный сотрудник Лаборатории социолингвистических исследований языковых контактов и языковой политики Пикардского университета им. Жюль Верна (Франция), задается в своих публикациях вопросами «Каковы причины доминирования АЯ? Каким образом образовательные практики в школе становятся моноязычными, повышая тем самым статус АЯ?» и заключает: «Социолингвистическая реальность такова, что АЯ делается обязательным в современном глобальном мире. Его повсеместное доминирование в языковом образовании с годами лишь усиливается» [Forlot 2010: 102].

Опыт международных обменов показывает, что научная общественность, по всей видимости, примирилась с переходом на английский язык. Форло объясняет это подчинением внешнему давлению. Это захват рынка англоязычными производителями и распространение китайской продукции, вследствие

чего английский и китайский языки приобретают утилитарные свойства, а также потребность в *lingua franca*, место которого с выгодой для себя использует АЯ. Таким потребительским аргументам вторят родители и озвучивают дети: АЯ дает доступ к изобилию коммерческих ресурсов и его легко учить. Язык введен в статус коммерческого продукта [Там же: 110].

Получается парадоксальная ситуация. С расширением Европейского Союза в социальное обращение вовлекается все больше языков, и законодательная деятельность по продвижению разноязычия/многоязычия и обучения языкам совершенно естественным образом реализуется в законе о языках ЕС, меморандуме о многоязычии Совета Европы, подзаконных актах, создающих условия для равенства языков [Observatoire européen du plurilinguisme: Textes de référence]. Тем не менее, АЯ расширяет сферу своего доминирования, воспроизводит неравенство между существующими языками, создает условия для своего собственного распространения и своего доминирования [Forlot 2010: 100; Lettre de l'OEP 2016]. Время требует языкового разнообразия в школе, что способствует развитию личности, ее общекультурных компетенций и их использованию в речевых практиках, а в школах насаждается монополия АЯ.

В отчете Научно-методического совета по ИЯ при Минобрнауки РФ за 2011 год¹ зафиксирована тенденция «к вытеснению английским языком других иностранных языков» и отмечается как принципиально неверная и политически недальновидная «попытка придать исключительный статус английскому языку в системе образования России». Она нарушает принцип демократизации образования, в частности **добровольный** выбор учеником иностранного языка изучения, пренебрегая традиционными культурными связями и этнокультурной спецификой регионов, приводит «к игнорированию всего остального многоязычного и многополярного мира» [Отчет НМС 2012].

Как сказывается монолингвизм иноязычного образования на качестве подготовки по данному монопольному языку? Ж. Форло констатирует: обучение растянуто на долгие годы, а цель по компетенциям Европейского языкового портфеля для первого ИЯ — уровень В2 как уровень независимого пользователя ИЯ [Европейский языковой портфель], массово оказывается недостигнутой даже для лицеев [Forlot 2010: 102]. Неслучайно в докладе Валло-Белкасем целью стратегии, помимо перехода на разноязычие, видится улучшение компетенции во владении учащимися ИЯ. Такой приоритет рассматривается как залог для будущего. Какого будущего? Оно связано со становлением гражданственности, развитием личности и открытости миру. Кроме того, способствует устройству на работу во Франции и за ее пределами. Однако в стратегии французского правительства требования достижения уровня В2 практически снимаются [Vallaud-Belkacem 2016].

Таким образом, определенно можно сказать, что

повсеместное распространение английского языка в Западной Европе никак не связано со стремлением достичь качественного скачка в изучении ИЯ. Аналогично разворачивается ситуация в России.

Не стану ссылаться на результаты ЕГЭ, а приведу данные, собранные в течение последних 5 лет в работе со студентами и магистрантами филологического и лингвистического направлений. Это свидетельства конкретных людей, представленные в текстах «Мой опыт изучения ИЯ». Жанр текста предполагал описание конкретного опыта изучения ИЯ: 1) люди, с которыми они встретились (занимались, общались, познакомились, читая/слушая тексты) на этом пути (*учителя, друзья, знакомые и незнакомые носители языка*); 2) места изучения и/или общения; 3) временные отрезки изучения: *раннее детство, дошкольные годы, начальная школа, средняя школа* и др.; 4) события: *открыл для себя, узнал, познакомился, услышал, поехал* и т.п.; 5) действия: *слушал что, говорил с кем о чем, читал что, писал что, думал...*; 6) результаты описываются в высказываниях «Я умею...» (для каждого языка в отдельности). Было обработано 67 текстов. Большинство (63 человека) изучали АЯ в качестве первого ИЯ, двое — немецкий язык и еще двое — французский.

Люди, с которыми обучающиеся имели дело, в подавляющем большинстве случаев — *учитель*. Авторы учебников не упоминаются. Учебник воспринимается как анонимный и безлюдный. В редких случаях общение с волонтерами-иностранцами. Знаменитые представители иноязычной культуры воспринимаются как предметы, не как живые люди. Интерес к ним практически не проявляется. Такое же отношение к репетиторам.

Места изучения: *в основном учебное заведение.*

Временная протяженность: *от 8 до 15 лет.*

События: *поездки в страну другого языка, не всегда изучаемого, открытие для себя, что понимание другого происходит часто не из дешифровки языковых единиц, а какими-то иными путями; просмотры фильмов, слушание аудиотекстов; встречи с иностранцами.*

Действия: *работа с песнями, чтение, заполнение пропусков; повторяли звуки, учили маленькие песни, стишки, составляли диалоги на уроках; изучали глаголы, слова, слушали аудио; делали грамматические упражнения, много учили глаголы движения; делали карты; мы читали много текстов и отвечали, что мы поняли; делали три упражнения на прослушивание, чтение текстов и их перевод; работа со словарём и с текстами в учебниках; учили правила чтения, типы слогов; заучивание исключений.* Это наиболее часто повторяющиеся действия. Любопытно, что они даются не в единственном числе первого лица, а во множественном или в виде отглагольного прилагательного. Субъект деятельности спрятан.

Но есть свидетельства другого рода: 1. В начале курса «Художественная литература на английском языке» было предложено выбрать одну книгу, роман на английском языке. Я *выбрала* книгу канадского писателя Джона Ирвинга «Молитва об Оуне Мини». Это история о необычном мальчике с очень низким

¹ Других документов обнаружено не было.

ростом и инопланетным голосом. Я читала книгу без словаря. В ходе занятий нужно было выбрать героя из книги и перевоплотиться в него. У каждого была своя история, о которой нужно было рассказать. Преподаватель также примерил на себе роль персонажа. Ситуация партнерства. В таких условиях было очень легко работать. Много говорения: рассказы о герое, его семье, друзьях, стиле жизни, предпочтениях, месте, где он живёт, с фото и видео иллюстрациями. Отношение: «Художественная литература» показалась наиболее эффективной, интересной и полезной. Важнейшим плюсом работы в этом курсе лично для себя я отмечаю чтение текста. Ещё никогда чтение на иностранном языке не приносило мне читательского удовольствия. 2. В самом начале прочитала текст на французском языке и нашла знакомые слова. Ощущение: комфортно в изучении языка. Все виды речевой деятельности: говорение, чтение, письмо, аудирование; просмотр фильмов, работа с текстами, чтение книг, аудирование на уроке, слушание музыки, песен. Просмотр отрывка из фильма «Paris je t'aime». В отрывке была история жизни одного мима. Написала историю про мима, описала, что он делал; все действия, встречающиеся в этом тексте, перевела в прошедший план. Переработка текстов: выявление событийного и описательного планов. При чтении романа «Оскар и розовая дама» отвечала после каждой главы на вопросы: Что происходит в конкретный день? Что Оскар чувствует и переживает? Каковы его просьбы к богу?

Результаты: 1) *знаю, как строится настоящее и прошедшее время; «топики» мы составляли совместно с учителем, а затем учили наизусть; умею правильно строить предложения, отвечать на вопросы учителя, учеников, составлять тексты, писать письма и даже эссе; знаю множество грамматических правил, умею высказывать свои мысли на определенные темы, которых касались на уроках, повторять фразы за преподавателем, читать без ошибок, соблюдая нормы произношения, понимать прочитанное в пределах усвоенного языкового материала, понимать английскую речь, адресованную мне, в среднем темпе, без сленга и просторечных слов, выражать свою мысль в пределах усвоенного языкового материала, применять в практических заданиях грамматические правила; 2) прочитаны художественные произведения «Oscar et la dame rose», «Petit Nicolas», сделана презентация по книге в Power Point (Биография автора, кратко о других книгах, сюжет выбранной книги, главные герои, главная проблема, объяснить, почему выбрали данную книгу, «цитаты из текста»); слушали много песен; изучили темы «Профессии», «Еда», «Напитки», «Путешествие», «Учёба», «Семья», «Внешность человека», «Хобби», «Дом»; темы отрабатывали в диалогах; прочитали детектив «Sicher ist nur eins». По прочитанному тексту, по каждой главе составляли досье. Каждую главу расписывала по колонкам: герои, место, событие, время; лексику отрабатывали в играх, перед чтением каждой главы мы высказывали гипотезы, о чём может пойти речь в этой главе, и после этого читали главу про себя, потом вслух, по ролям, подтверждая или опровергая высказанные*

гипотезы. Дома слушали аудио и читали заданную главу. Работали с текстом разных немецких песен, читали стихи.

Языковое образование напоминает цирковую лошадь, которая мечтает о просторах, но упорно ходит по кругу, внутри которого снова и снова тематическая лексика, грамматические конструкции, разбавленные способами выражения определенных коммуникативных стратегий (пожелания, причины и др.), и презентации по культуре страны. Образовательные практики сводятся к тому, чтобы обзавестись учебниками, где предлагаются виды работы по языку и культуре «Всё под ключ». Они далеки от ситуаций общения, в которых дети ощущают потребность. Это в начальной школе. В средней — учителя не отрываются от учебников, там даются готовые модели «на все случаи жизни»: Thanksgiving, Guy Fawkes Day, la livre sterling, la Famille Royale d'Angleterre [Forlot 2010: 105]. Форло упрекает французскую систему обучения языкам в том, что преподавание языка осуществляется по модели обучения латинскому языку: на первом месте грамматика, на втором лексика, на третьем культура и перевод, на четвертом, последнем, общение и взаимодействие [Там же: 106].

Мечты о «просторах» воплощены в Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования: необходимость обучать речевым умениям, развивать речевые компетенции. В этом основная проблема сегодняшнего языкового образования: оно методически не предлагает ничего, чтобы вывести обучение языкам на речевые просторы. При чем здесь англоцентризм? Понятно, что дело не в английском языке, а в его присутствии как исключительного языка для изучения. Это и влияет на потерю отечественной методикой обучения ИЯ (ныне лингводидактикой) своего инновационного потенциала.

Методические позиции российской школы, наследницы советской эпохи в области обучения ИЯ, по праву считались передовыми. Зарубежные коллеги всякий раз отмечали, что русские в условиях закрытого общества показывали изрядное знание языков. По более чем сорокалетнему опыту преподавательской и научной работы в области иноязычного образования смею утверждать, что всегда было много желающих изучать языки (английский в это число входил не по праву превосходства, а наряду с другими языками), и методическая мысль отличалась духом поиска, преодоления вакуума общения на ИЯ. С начала 80-х годов целая обойма первоклассных инновационных разработок вошла в обиход: метод активизации резервов личности и коллектива Г. А. Китайгородской, коммуникативный метод Е. И. Пассова, личностно-деятельностный подход И. А. Зимней и др. [Китайгородская 1992; Пассов 2000; Зимняя 1999]. Они повлияли на бурное развитие разнообразных подходов к обучению ИЯ и послужили для разработки эффективных технологий обучения в 90-е годы [Ворожцова 2002: 17—19].

Однако, начиная с первой половины 2000-х, этот потенциал уходит на периферию, и методическая мысль выступает как весьма обедневшая, что особенно

ярко просматривается сейчас, когда пришло новое поколение учителей ИЯ, мало знакомое с научной проблематикой обучения ИЯ, но прагматически нацеленное на потребление ресурса англоязычных издательств учебной литературы и на решение проблем, предлагаемое ИКТ. Практически нет работ, обсуждающих фундаментальные проблемы лингводидактики относительно содержания предмета и процесса обучения, средств и технологий в рамках изменившейся социальной ситуации [Ворожцова И. Б., Ворожцова Т. Б. 2015: 52—53]. Имеющийся научный ресурс, инновационные образовательные практики ушли вместе с языками, для которых они разрабатывались. Среди этих ИЯ мало присутствовал английский с того времени, как он стал доминировать. Приведенные выше результаты обучения под номером 1) относятся как раз к изучавшим АЯ, там никаких особых результатов мы не обнаруживаем, а вот под цифрой 2) даются результаты обучения, которые приводят изучавшие ФЯ и НЯ. Картина совсем иная. Монополисты не озабочены проблемами развития своей области — и наука вырождается. Вот почему мы говорим, что именно монолингвизм как языковая политика образования запустил процесс деградации педагогического обеспечения обучения ИЯ.

Другой процесс, который обязан англоцентризму, — это демотивация обучающихся к изучению ИЯ. Он больше, чем слабое методическое обеспечение, влияет на низкое качество владения речевыми умениями. Французская народная мудрость гласит, что нельзя заставить осла пить воду, особенно, если он не испытывает жажду. По нашим наблюдениям резко выросло число детей, нежелающих изучать ИЯ (т.е. АЯ). Это подтверждается и оттоком желающих изучать ИЯ среди взрослых: в начале 2000-х иссяк приток желающих заниматься ИЯ на курсах. Одни предпочли индивидуальную работу с преподавателем, другие обратились к информационной среде, где множатся сайты для изучения ИЯ. Третьи сочли, что раз это образовательные услуги, то обратились к сфере потребления, где предлагается «вездесущий английский». Однако более внимательный взгляд отмечает, что ушел всегдашний до начала нулевых годов интерес к другому языку, который побуждал широкие массы приобщаться к инокультурной среде благодаря его изучению. При этом язык изучения всегда был предметом выбора, а не принуждения. А выбор — это уже в сфере обучающегося, проявление его субъектности. Именно в этих условиях учащийся запускает свою образовательную деятельность, включает ресурсы и несет за нее ответственность [Эльконин 2010: 13—21].

Так, появление ИЯ в начальной школе очень благоприятно, оно отвечает любопытству младшего школьника, и он готов к знакомству с разными языками, попробовать себя в иноречевой деятельности. Опыт подобных практик весьма позитивен [Ворожцова 2012; Eveil 2012]. Однако институционализация обучения (программы, объемы материала, контрольные работы, традиционные практики обучения) не использует выгоды возраста,

усиливая непонимание младшего школьника, зачем ему нужен АЯ. С начала 2010-х эта тенденция была усилена во Франции, где приоритетами были заявлены возврат к письменной речи, к заучиванию наизусть, а также принципы наблюдения и рефлексии над языком [Forlot 2010: 109]. И это несмотря на заявления, что нужно учить тому, каковы культурно-исторические связи с другими странами, как живут наши соседи. Пусть на АЯ, но можно показать, как это делается и на других языках. Однако в учебниках доминирует привязка языка к определенному представлению на базе этнокультурных клише: испанский язык — это отпуск в Испании на море и много солнца, арабский язык — опасность терроризма, немецкий язык — философия и интеллектуальная жесткость. Нужно показать, что польза от английского в том, что в этом языке есть смешение разного, он взял что-то у других языков, дал что-то другим языкам — он многоязычен. Идеологическая подоплека такого подхода четко проступает в постулате: важнее, чем сверхцентризм АЯ, вопрос, какое общество мы строим [Там же: 116].

В отличие от западных соседей, советская, затем российская школа опиралась на представление об общеобразовательной ценности изучения языков [Щерба 1974: 345—346], их культурном взаимодействии. Что важно для образования? Не потребительская роль ИЯ, а его место в культуре, рассматриваемое как национальное достояние.

Особый случай русского языка (РЯ) в том, что в течение двух столетий он впитывал два культурных влияния. Речь идет о пропитанности речевых практик повседневного и литературного языков немецким и французским слоями, закрепленными затем в фонде общенационального языка. Это довольно большой словарный фонд, которым носитель РЯ пользуется, не отдавая себе отчета в том, что это не исконно русские слова. Да и поделом, они переработаны узусом и существуют как русские слова, но созвучны словам НЯ и ФЯ и быстро опознаваемы при изучении этих языков. В лекциях одного из наиболее авторитетных специалистов по обучению русскому языку как иностранному Ю. Е. Прохорова «Русский язык в поликультурном пространстве», прочитанных в 2010 году в рамках проекта «Academia» на канале «Культура», приводится фрагмент письма А. С. Пушкина своей жене, где он пишет, в частности «В сутки случилось мне сделать три станции». Лектор толкует его как «явно что-то устаревшее и это связано со сменой лошадей и нам сейчас не очень понятное» [Прохоров 2010]. На самом деле, «делать три станции» является калькой с французского *faire trois stations* — проезжать три станции (до смены лошадей).

Или еще из А. С. Пушкина: в письме цензору С. Н. Глинке от 26.03.1836 г. он пишет: «... Искренне благодарю Вас за любезное письмо Ваше (извините галлицизм)...» [Пушкин 1958: 570]. Комментаторы к третьему тому «Письма А. С. Пушкина» [Пушкин 2006: 424] замечают: «За какой галлицизм извиняется Пушкин в своем письме неясно. Письмо поэта написано хорошим русским языком, слова *искренне* и *любезное* галлицизмами не являются». Галлицизмы того времени были переработаны русским языком и

сейчас как таковые не воспринимаются.

Ю. Е. Прохоров говорит о внутрикультурной реализации языка, в ходе которой идет культурная переработка языкового материала. То, что и произошло с заимствованиями из немецкого и французского языков, вошедшими в фонд русского повседневного и литературного языков. Такой богатой истории не имеет в русском языке язык английский. Для его современной экспансии характерен отрыв от культуры, его использование просто как кода для общения, школьниками практически не востребованного. Есть много других средств, обеспечивающих коммуникацию, помимо кодов. В одной из новелл Мопассана рассказана история любви одного француза к девушке-иностранке, которая закончилась в тот момент, когда она овладела языком возлюбленного и стала на нем общаться.

В нашей педагогической практике преподавания ФЯ и НЯ мы всегда начинаем с предъявления этого слоя лексики изучаемого языка для опознания. Это поначалу примерно 150-200 слов для создания чувства уверенности в правильности восприятия. Затем начинается речевая практика, требующая употребления этих слов в коммуникации. Занятие заканчивается слушанием истории про человека или место, где звучат те слова, что учащиеся использовали на занятии. В течение 2-3 занятий удается запустить массив в 500-700 слов, употребляя которые решаются речевые задачи: рассказать о себе, своих занятиях, семье, месте проживания, друзьях, путешествиях. По истечении 35-40 часов в обучение удается включить чтение художественных текстов как историй о людях, событиях и судьбах.

Мотивация, общность как разделенность культурного поля, возможность выбора, свобода в использовании способов и средств деятельности — всё это сфера субъектности человека, которая обеспечивает его деятельность, в ходе которой вырабатываются и новообразования личности, и компетенции. Компетенции есть компетенции обучающегося, нарабатываемые им в разных видах деятельности как *homo agens* на фоне речевой деятельности как человеком слушающим, понимающим, говорящим, читающим, пишущим и вместе с тем переживающим и перерабатывающим впечатления в представления. Там, где целью образования становятся исключительно компетенции, свойства личности, т.н. вторичная языковая личность, субъектность выводится за пределы образования, и там не будет компетенций, делающих человека умеющим. Это делается только им самим в собственной деятельности, в случае обучения ИЯ — в его любой деятельности, поддержанной речевой практикой. Главная деятельность, обеспечением и сопровождением которой занимается педагог, — это образовательная деятельность обучающегося. Субъектность студента выражается его активностью в определении своих целей, отборе содержания, освоении способов обучения, осуществления деятельности и ответственности за свои результаты.

Возвращаясь к предмету статьи, мы утверждаем, что языковое образование расплывается за англоцентризм сущностными для себя вещами, вы-

водя за пределы образования самого обучающегося и культуру как содержание образования.

ЛИТЕРАТУРА

- Ворожцова И. Б.* Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Б. Ворожцова. — М., 2002. — 47 с.
- Ворожцова И. Б.* Многоязычие в школе через театральные практики // Вордском кыл = Родное слово. — 2012. — № 4. — С. 30—31.
- Ворожцова И. Б., Ворожцова Т. Б.* Лингвистическое и лингводидактическое сопровождение иноязычных речевых практик в иноязычной деятельности // Вестник Пермского научно-исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. — 2015. — № 4 (14). — С. 49—63.
- Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений: в трех частях. — М.: МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001.
- Зимняя И. А.* Педагогическая психология — М.: Логос, 1999.
- Китайгородская Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. — М.: Русский язык, 1992.
- Отчет о работе Научно-методического Совета по иностранным языкам Министерства образования и науки РФ за 2011 год. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/189/47787.php> (дата обращения 31.01.2016).
- Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. 5-11 классы // Программа образовательных учреждений. — М.: Просвещение, 2000.
- Прохоров Ю. Е.* Русский язык в поликультурном пространстве. Стенограмма лекций. 13-14 сент. 2010, канал «Культура», 1-ая и 2-я лекции. — Режим доступа: www.tvcultura.ru (дата обращения 14.09.2010).
- Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений. — Изд. 2-е. — Т. 10. Письма. — М.: Изд-во АН СССР, 1958.
- Пушкин А. С.* Письма (в трех книгах) — М.: Захаров, 2006.
- Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974.
- Эльконин Б. Д.* Опосредование. Действие. Развитие. — Ижевск: ERGO, 2010.
- Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe. Sous la dir. de C. Balsiger et al.* — L'Harmattan, 2012.
- Forlot G.* Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. Université De Picardie-Jules Verne / IUFM d'Amiens, France // Les Cahiers de l'Acedle. — 2010. — vol. 7. — № 1. — p. 97—124.
- Forlot G. (dir).* L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques. Paris : L'Harmattan. — 2009.
- Lettre de l'OEP № 38 (décembre 2010). — Режим доступа: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Lettre_d_information/Lettre_38/lettre%20n%B038.pdf (дата обращения 01.01.2011).
- Lettre de l'OEP № 62 (janvier-fevrier 2016). — Режим доступа: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=oepl-newsletter&id=88888898&Itemid=88889075&lang=fr (дата обращения 07.02.2016).
- Observatoire européen du plurilinguisme. Textes de références. — Режим доступа: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=15&Itemid=88888954&lang=fr (дата обращения 07.02.2016).

Pennycook A. Global Englishes and transcultural Flows. — Oxford: Routledge, 2007.

Phillipson R. English-Only Europe? Challenging Language Policy. — Oxford: Routledge, 2003.

Stratégie langues vivantes. Dossier de presse du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. — Режим доступа: www.education.gouv.fr/strategie-langues-vivantes (дата обращения 29.01.2016).

Truchot C. L'anglais dans le monde contemporain. — Paris: Le Robert.Truchot, C., 2008.

Europe: l'enjeu linguistique. — Paris: La Documentation française, 2009.

Vallaud-Belkacem N. Stratégie langues vivantes. Le 22 janvier 2016. — Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/cid97827/strategie-langues-vivantes.html> (дата обращения 28.01.2016).

REFERENCES

Vorozhova I. B. Lichnostno-pozicionno-dejatel'nostnaja model' obuchenija inostrannomu jazyku (na materiale obuchenija francuzskomu jazyku v srednej shkole): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / I. B. Vorozhova. — M., 2002. — 47 s.

Vorozhova I. B. Mnogojazychie v shkole cherez teatral'nye praktiki // Vordskem kyl = Rodnoe slovo. — 2012. — № 4. — S. 30—31.

Vorozhova I. B., Vorozhova T. B. Lingvisticheskoe i lingvodidakticheskoe soprovozhdenie inojazychnyh rechevyh praktik v inojazychnoj dejatel'nosti // Vestnik Permskogo nauchno-issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. — 2015. — № 4 (14). — S. 49—63.

Evropejskij jazykovej portfel' dlja starshih klassov obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij: v treh chastjah. — M.: MGLU; SPb: Zlatoust, 2001.

Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija. — M.: Logos, 1999.

Kitajgorodskaja G. A. Intensivnoe obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika. — M.: Russkij jazyk, 1992.

Otchet o rabote Nauchno-metodicheskogo Soveta po inostrannym jazykam Ministerstva obrazovanija i nauki RF za 2011 god. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/189/47787.php> (дата обращения 31.01.2016).

Passov E. I. Programma-koncepcija kommunikativnogo inojazychnogo obrazovanija. 5-11 klassy Programma obrazovatel'nyh uchrezhdenij. — M.: Prosveshhenie, 2000.

Prohorov Ju. E. Russkij jazyk v polikul'turnom prostranstve. Stenogramma lekcij. 13-14 sent. 2010, kanal «Kul'tura», 1-aja i 2-ja lekcii. — Режим доступа: www.tvcultura.ru (дата обращения 14.09.2010).

Pushkin A. S. Polnoe sobranie sochinenij. — Izd. 2-e. — T. 10. Pis'ma. — M.: Izd.vo AN SSSR, 1958.

Pushkin A.S. Pis'ma (v treh knigah) — M.: Zaharov, 2006.

Shherba L. V. Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'. — L.: Nauka, 1974.

Jel'konin B. D. Oposredovanie. Dejstvie. Razvitie. — Izhevsk: ERGO, 2010.

Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe. Sous la dir. de C. Balsiger et al. — L'Harmattan, 2012.

Forlot G. Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. Université De Picardie-Jules Verne / IUFM d'Amiens, France // Les Cahiers de l'Accedle. — 2010. — vol. 7. — № 1. — p. 97—124.

Forlot G. (dir). L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques. — Paris: L'Harmattan, 2009.

Lettre de l'OEP. — № 38 (décembre 2010). — Режим доступа: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Lettre_d_information/Lettre_38/lettre%20n%B038.pdf (дата обращения 01.01.2011).

Lettre de l'OEP. — № 62 (janvier-fevrier 2016). — Режим доступа: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=oepeg-newsletter&id=88888898&Itemid=88889075&lang=fr (дата обращения 07.02.2016).

Observatoire européen du plurilinguisme. Textes de références. — Режим доступа: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=15&Itemid=88888954&lang=fr (дата обращения 07.02.2016).

Pennycook A. Global Englishes and transcultural Flows. — Oxford: Routledge, 2007.

Phillipson R. English-Only Europe? Challenging Language Policy. — Oxford: Routledge, 2003.

Stratégie langues vivantes. Dossier de presse du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. — Режим доступа: www.education.gouv.fr/strategie-langues-vivantes (дата обращения 29.01.2016).

Truchot C. L'anglais dans le monde contemporain. — Paris: Le Robert.Truchot, C., 2008. Europe: l'enjeu linguistique. — Paris: La Documentation française, 2009.

Vallaud-Belkacem N. Stratégie langues vivantes. Le 22 janvier 2016. — Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/cid97827/strategie-langues-vivantes.html> (дата обращения 28.01.2016).

Данные об авторе

Ворожцова Ирина Борисовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

Адрес: 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

E-mail: i_vorojtsova@inbox.ru.

About the author

Vorozhtsova Irina Borisovna is a Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Russian Language, Theoretical and Applied Linguistics, Udmurt State University (Izhevsk).