

RU

Медиация, цифровая коммуникация и плюрилингвальность в CEFR: переосмысление целей языкового обучения иностранным языкам студентов-международников

Дианина С. Ю., Солдатова Д. Н.

Аннотация. Цель исследования состоит в обосновании необходимости переосмысления целей профессионально ориентированного обучения иностранным языкам студентов-международников в контексте обновленной Общеввропейской системы уровней владения языками (CEFR Companion Volume, 2020 г.) через анализ трех ключевых компетенций – медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвальности – и выявление их педагогического потенциала в условиях многоязычной цифровой образовательной среды вуза. Научная новизна заключается в разработке и обосновании подхода к интеграции медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвальности в процесс обучения иностранным языкам в Московском государственном институте международных отношений (университете) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО). Данная модель основана на сопоставлении европейского (CEFR Companion Volume) и российского подходов и конкретизирована через систему заданий, соотнесенных с дескрипторами CEFR (уровни A2-C1) и адаптированных для обучения норвежскому, шведскому и английскому языкам студентов МГИМО. Особое внимание уделяется описанию медиационных задач, реализуемых в аудиторном и цифровом форматах (чаты, голосовые сообщения, онлайн-дискуссии) и в плюрилингвальной среде (совместные задания по скандинавским языкам), а также анализу их потенциала для развития у студентов навыков языкового и межкультурного посредничества. Результаты исследования демонстрируют, что включение медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвального подхода в содержание курсов иностранных языков позволяет по-новому осмыслить традиционные виды речевой деятельности и использовать их для формирования целостной коммуникативной компетенции будущих специалистов-международников.

EN

Mediation, digital communication, and plurilingualism in the CEFR: rethinking the goals of foreign language instruction for international relations students

S. Y. Dianina, D. N. Soldatova

Abstract. The study aims to substantiate the necessity of rethinking the goals of professionally oriented foreign language instruction for international relations students in the context of the updated Common European Framework of Reference for Languages (CEFR Companion Volume, 2020). This is achieved through analyzing three key competences – mediation, digital communication, and plurilingualism – and identifying their pedagogical potential within the university's multilingual digital educational environment. The scientific novelty lies in the development and substantiation of an approach to integrating mediation, digital communication, and plurilingualism into the process of foreign language teaching at MGIMO University. This model is based on a comparison of European (CEFR Companion Volume) and Russian pedagogical approaches and is specified through a system of tasks mapped to the CEFR descriptors (levels A2-C1) and adapted for teaching Norwegian, Swedish, and English to MGIMO students. Particular attention is paid to describing mediation tasks implemented in both classroom and digital formats (chats, voice messages, online discussions) and within a plurilingual environment (collaborative tasks in Scandinavian languages), as well as to analyzing their potential for developing students' linguistic and intercultural mediation skills. The results of the study demonstrate that incorporating mediation, digital communication, and a plurilingual approach into the content of foreign language courses offers a new understanding of traditional language activities and allows them to be used to build a holistic communicative competence in future international relations specialists.

Введение

Актуальность темы исследования связана с тем, что социокультурные, политические и экономические трансформации, происходящие в государствах с различным уровнем социально-экономического развития, оказывают существенное влияние на формирование образовательной среды, определяют вектор языковой политики и обуславливают пересмотр целей и содержания языкового образования. В условиях глобализации, многоязычия и цифровизации коммуникации возрастает роль владения иностранными языками как инструмента профессионального и межкультурного взаимодействия, особенно для будущих специалистов в сфере международных отношений, мировой политики и внешнеэкономической деятельности. Для таких обучающихся владение иностранным языком выступает не только средством доступа к информации, но и ключевым ресурсом участия в многоязычной профессиональной коммуникации.

В Общеввропейской системе уровней владения языком (CEFR), являющейся одним из наиболее авторитетных и широко используемых инструментов языковой политики Совета Европы, в расширенной версии – CEFR Companion Volume (2020) – особое значение приобретают такие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, как медиация, цифровая коммуникация и плюрилингвальность. Именно через эти аспекты уточняется представление о том, каким должен быть «языковой пользователь/обучающийся» в условиях сложного, многоязычного и цифрового коммуникативного пространства. Введенные и детализированные дескрипторы медиации, онлайн-коммуникации и плюрилингвального репертуара задают дополнительные ориентиры для переосмысления содержания курсов иностранных языков в высшей школе.

Вместе с тем в российской вузовской практике, в том числе при обучении студентов-международников, по-прежнему заметно влияние традиционной, в значительной степени формально-грамматической модели, в рамках которой ведущую роль играют «классические» виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), а медиация, цифровое взаимодействие и плюрилингвальные практики остаются в тени, не будучи явно описаны в целях и результатах обучения. Возникает противоречие между требованиями к выпускникам, предполагающими готовность к сложной многоязычной и цифровой коммуникации, и ограниченными возможностями существующих методических подходов, ориентированных преимущественно на овладение нормой одного языка в относительно «моноязычном» и офлайн-контексте.

Особою значимость данное противоречие приобретает в контексте подготовки студентов МГИМО МИД России, для которых иностранные языки (прежде всего английский, а также скандинавские языки – норвежский и шведский) являются инструментом будущей профессиональной деятельности в международной и многоязычной среде. Реальный учебный процесс показывает, что даже при высокой языковой подготовке студентов не всегда в достаточной мере развиты навыки языкового и межкультурного посредничества, гибкого переключения между языками и режимами общения, а также участия в онлайн-коммуникации в академических и профессиональных целях.

В этой связи встает задача концептуального переосмысления целей и содержания языкового обучения с учетом потенциала медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвального подхода в логике CEFR Companion Volume. Необходимо, с одной стороны, уточнить понятийный аппарат и показательно соотнести европейские и российские трактовки медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвальности, а с другой – показать, каким образом данные компоненты могут быть интегрированы в практику обучения иностранным языкам студентов-международников на конкретном материале (английский, норвежский, шведский языки в МГИМО МИД России).

Для преодоления обозначенного противоречия и уточнения места медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвального подхода в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам студентов-международников необходимо решить ряд взаимосвязанных исследовательских задач:

1. Проанализировать систему CEFR (включая обновление CEFR Companion Volume, 2020 г.) как инструмент формирования языкового обучения в вузе, выделить роль уровней дескрипторов в формировании образовательных траекторий, отборе учебно-методических материалов и оценке коммуникативных достижений обучающихся.

2. Уточнить и сопоставить трактовки понятий «медиация», «цифровая коммуникация» и «плюрилингвальность» в системе CEFR и в российской лингводидактической и педагогической традиции и показать, как включение медиации, онлайн-взаимодействия и плюрилингвальной/плюрикультурной компетенции в CEFR Companion Volume (2020) ведет к переосмыслению целей профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в высшей школе.

3. На основе опыта преподавания английского, норвежского и шведского языков студентам-международникам МГИМО МИД России разработать и описать комплекс учебных заданий, соотнесенных с дескрипторами медиации текста, медиации концептов, медиации коммуникации, онлайн-взаимодействия и плюрилингвальной компетенции на уровнях A2-C1, и выявить его педагогический потенциал для формирования у студентов навыков языкового и межкультурного посредничества, участия в цифровой коммуникации и использования плюрилингвального репертуара в многоязычной образовательной и профессиональной среде.

Для решения поставленных задач был использован теоретический метод исследования – анализ научной, лингводидактической и педагогической литературы, посвященной проблемам развития коммуникативной компетенции, межкультурного взаимодействия и профессионально ориентированного языкового обучения в контексте современных образовательных стандартов и CEFR.

Материалом исследования послужили положения и дескрипторы расширенной версии Общеевропейской системы уровней владения языком – CEFR Companion Volume, 2020 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-referencelanguages/home>).

Теоретическую базу исследования составляют работы в области педагогики и лингводидактики, посвященные реализации компетентностного и деятельностного подходов в языковом образовании, а также переосмыслению целей и результатов обучения иностранным языкам в условиях социокультурных и технологических трансформаций (Зимняя, 2005; 2004; Бим, 2007; Азимов, Шукин, 2009; Обдалова, 2014; Обдалова, Одегова, 2018; Рыбак, 2024; Кисель, Бачиева, Олифиренко, 2024; Николаева, 2023; Сардалова, 2024). Современные исследования, развивая эти идеи, углубляют понимание аксиологических аспектов современной лингводидактики. В ряде работ доказывается необходимость применения аксиологического подхода в сфере профессионального образования как ответа на вызовы деглобализации (Гальскова, Орешкова, 2025) и демонстрируется усиление влияния национальных образовательных парадигм на формирование языковой культуры личности (Бутина, 2024). Данные исследования позволяют рассматривать языковое обучение как целенаправленный педагогический процесс, ориентированный на формирование профессионально и социально значимой коммуникативной компетенции обучающихся.

Существенную теоретико-методологическую основу работы образуют труды, посвященные общеевропейской системе уровней владения языком и языковой политике Совета Европы, в которых раскрываются принципы унификации и вариативности уровневых моделей языковой подготовки, а также обосновывается необходимость обновления целей языкового обучения в контексте глобальных изменений образовательной среды (Byram, 1997; Coste, Moore, Zarate, 2009; North, Piccardo, 2016; Piccardo, North, Goodier, 2019; Тарева, Деркач, 2021).

Ключевое значение для исследования имеют работы, рассматривающие плюрилингвальность, транслингвизм и поликультурность как методологические ориентиры современного языкового образования и как педагогический ресурс формирования гибкой коммуникативной компетенции обучающихся (Лопарева, 2013; Прошина, 2017; Халяпина, Шостак, 2019; Шостак, 2018; Нормуратова, 2020; Алдошина, Комарова, Бакленева и др., 2021; Устинова, 2023; Прохорова, Лазарева, Безукладников, 2025).

Отдельный блок теоретической базы составляют исследования, анализирующие влияние цифровизации на цели, содержание и формы языкового образования и рассматривающие цифровую коммуникацию как самостоятельное направление формирования иноязычной коммуникативной компетенции в системе высшего образования (Вербицкий, 2019; Бурильская, 2020; Соснина, 2020; Гавриленко, 2021; Дмитренко, 2022; Кодрле, Савченко, 2022; Мань Ян, 2024; Акавова, 2024; Сысоев, 2026). Совокупность указанных теоретических положений позволяет обосновать переосмысление целей языкового обучения в контексте CEFR и определить педагогический потенциал интеграции медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвального подхода в современный образовательный процесс.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработанные и описанные в статье учебные задания по медиации, онлайн-взаимодействию и плюрилингвальной коммуникации могут быть использованы при проектировании курсов иностранных языков для студентов вузов с международной направленностью, а также при создании учебно-методических материалов и программ повышения квалификации преподавателей, ориентированных на внедрение требований CEFR в условиях цифровой образовательной среды.

Обсуждение и результаты

Анализ системы CEFR и обновленной модели языковой компетенции в CEFR Companion Volume (2020)

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) с 2001 года выступает одной из наиболее известных и применяемых систем оценки владения иностранным языком в рамках политики Совета Европы. Одна из основных целей – содействие качественному плюрилингвальному образованию, повышение социальной мобильности, а также стимулирование рефлексии и профессионального обмена между специалистами в области разработки учебных программ и педагогического образования.

В контексте высшего образования система CEFR выступает эффективным инструментом стандартизации языкового обучения. Шестиуровневая шкала владения языком – от A1 (условно минимальный уровень владения языком) до C2 (условно максимально возможный уровень владения языком) – обеспечивает унификацию требований к результатам обучения и служит ориентиром при выполнении различных задач. Так, например, педагог может обратиться к уровневой шкале CEFR как при формировании образовательных траекторий студентов и разработке модульных программ языковой подготовки, так и при подборе учебно-методических комплексов с учетом текущего уровня языковой компетенции, мониторинге образовательных результатов и фиксации индивидуального прогресса обучающихся.

Определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции в рамках CEFR (A1–C2) позволяет в том числе конкретизировать тематическое содержание обучения и выстроить стратегию достижения коммуникативных целей, релевантных академическим и профессиональным потребностям обучающихся. Введение CEFR обусловило смену образовательной парадигмы: если ранее доминировал когнитивно-функциональный подход (изучение языковых правил с последующим развитием речевых умений), то теперь в центре внимания – формирование иноязычной коммуникативной компетенции как интегративного результата обучения (Нормуратова, 2020, с. 130).

Объективная оценка уровня языковой компетенции осуществляется на базе утвержденных уровнейых *дескрипторов*, интеграция которых в процесс проектирования учебного курса придает ему необходимую гибкость и вариативность. Дескрипторы выполняют двойную функцию: во-первых, они конкретизируют ключевые элементы учебного курса – образовательные цели, тематическое наполнение и методические подходы; во-вторых, создают прочную основу для валидной оценки результатов обучения, что позволяет перейти от редуцированных форм формативного контроля к более сложной, контекстно-ориентированной системе оценивания. Такая система учитывает индивидуальные образовательные траектории обучающихся и отражает их реальные коммуникативные потребности. Дескрипторы выступают в роли модульного «пазла», который можно гибко комбинировать для учета многоуровневого характера языковой подготовки учебной группы как совокупности обучающихся с различными образовательными потребностями и коммуникативными целями. Это дает возможность проектировать учебные курсы с опорой на текущий уровень владения языком, целевые коммуникативные задачи и реальные потребности обучающихся, что в итоге повышает адаптивность образовательной среды и способствует формированию эффективной групповой динамики. Практическое использование дескрипторов CEFR при проектировании курса предполагает: систематическую постановку целей и задач на основе конкретных дескрипторов; отбор учебных материалов и заданий, ориентированных на императивы реальной коммуникации; разработку формативных и суммативных процедур оценивания, отражающих спектр действий, предусмотренных дескрипторами, – а не только владение грамматическими структурами в отрыве от коммуникативного контекста.

Система дескрипторов CEFR описывает различные аспекты речевой деятельности и направляет внимание на оценку коммуникативных достижений обучающихся, подтверждая свое значение в современном образовательном процессе тем, что разработанная в рамках CEFR система дескрипторов в настоящее время служит одной из основ компетентного подхода в преподавании иностранных языков. В то же время профессиональное сообщество отмечало, что для повышения объективности и точности оценивания требуется более глубокая проработка характеристик дескрипторов (North, Piccardo, 2016).

Опубликованное в 2020 году издание «Общеввропейские стандарты владения языками: изучение, преподавание, оценка» (далее – CEFR Companion volume) обновляет и расширяет как концептуальную модель описания языкового владения в CEFR, так и набор дескрипторов, включая новые шкалы для медиации, плюрилингвальной/плюрикультурной компетенции и онлайн-взаимодействия. Это открывает дополнительные возможности для создания более дифференцированных и точных инструментов диагностики уровня языковой компетенции, отвечающих современным образовательным стандартам.

По мнению одного из ключевых авторов и разработчиков CEFR Э. Пиккардо, сегодня требуется такая организация обучения, которая способствует повышению уровня владения языком и самостоятельности (Piccardo, North, Goodier, 2019). При таком подходе медиации отводится решающая роль, поскольку именно она обеспечивает совместное конструирование смысла, интеграцию различных точек зрения и преодоление коммуникативных и культурных барьеров в условиях возрастающего лингвистического и культурного многообразия (Piccardo, North, Goodier, 2019).

В рамках данной статьи представляется целесообразным уточнить семантическое наполнение и систематизировать понятия *медиация* (англ. mediation), *цифровая коммуникация* (англ. digital communication) и *плюрилингвизм* (англ. plurilingualism) применительно к сфере преподавания иностранных языков, а также выявить и сопоставить их функциональную значимость в двух контекстах: в системе CEFR и в российской лингводидактической и педагогической традиции.

Уточнение понятий медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвальности и переосмысление целей профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в современной педагогической парадигме

В российской лингводидактической традиции *медиацию* часто связывают с понятием «языковое посредничество». Так, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин (2009) определяют ее как «процесс общения между людьми, которые по той или иной причине не могут общаться напрямую. Это относится к устному или письменному переводу, обобщению информации, записи информации с целью передачи ее другому» (Азимов, Щукин, 2009, с. 133). И. А. Зимняя (2005, с. 135) подчеркивала, что развитие медиативных навыков помогает адаптировать обучающихся к реальным ситуациям общения и посредничества. В этом контексте медиация рассматривается прежде всего как форма языкового и коммуникативного посредничества, связанная с передачей, объяснением и преобразованием информации для другого адресата. Медиация развивает умение адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям, способствует формированию социокультурной компетенции, а также развивает навыки анализа и передачи информации.

В CEFR Companion volume *медиация* концептуализируется как особая деятельность, в рамках которой индивид выполняет функцию посредника: он интегрирует различные точки зрения и способствует достижению взаимопонимания – как в монолингвальном, так и в мультилингвальном контексте, а также при переходе между разными формами и модальностями коммуникации. Такой подход акцентирует внимание на совместном конструировании смысла и совместном решении коммуникативных задач, что расширяет традиционное для российской лингводидактики понимание медиации как «языкового посредничества» преимущественно переводческого характера. Таким образом, в CEFR медиация понимается не только как передача содержания, но и как организация взаимопонимания, переформулирование, пояснение и адаптация сообщения к потребностям конкретного адресата.

Цифровая коммуникация в контексте преподавания иностранного языка – это использование цифровых технологий (интернет-платформ, мультимедийных ресурсов, онлайн-инструментов) для организации и осуществления коммуникативного взаимодействия, создания искусственной иноязычной среды и стимулирования самостоятельной речевой деятельности. В зарубежной методической литературе термин *цифровые технологии* описывает информационно-коммуникационные облачные, мобильные и смарт-технологии (Соснина, 2020, с. 269). В CEFR Companion volume прямого определения цифровой коммуникации нет, но в современных интерпретациях CEFR учитывается роль цифровых технологий в развитии коммуникативных компетенций. Например, цифровые ресурсы могут использоваться для практики рецептивных (аудирование, чтение) и продуктивных (говорение, письмо) навыков, а также для моделирования аутентичных коммуникативных ситуаций, включая онлайн-взаимодействие.

В российской лингводидактической и педагогической традиции цифровая коммуникация рассматривается прежде всего как компонент процесса цифровизации образования; подчеркивается ее роль в создании условий для погружения в иноязычную среду, доступа к аутентичным материалам, развития навыков межкультурной коммуникации и самостоятельного обучения (Дмитренко, 2022). В прикладном аспекте цифровая коммуникация охватывает такие формы учебной деятельности, как взаимодействие в чатах, голосовые сообщения, онлайн-дискуссии, работа с цифровыми текстами и иными мультимодальными форматами.

Плюрилингвизм – это концепция, рассматривающая владение несколькими языками как интегрированный коммуникативный ресурс, в рамках которого языки взаимосвязаны и взаимодействуют. Речь идет не о простой сумме отдельных языковых компетенций, а о формировании единой плюрилингвальной компетенции, предполагающей умение гибко использовать разные языки в соответствии с конкретными коммуникативными задачами и социальными ролями (Прохорова, Лазарева, Безукладников, 2025).

В рамках CEFR Companion volume плюрилингвизм отражен в идее «плюрилингвальной/плюрикультурной компетенции» (термин введен в 2020 г. в CEFR Companion volume). Подчеркивается, что изучение нескольких языков расширяет коммуникативные возможности, позволяет учитывать сходства и различия лингвокультур, а также развивает метаграмотность – способность использовать интегрированный репертуар средств формирования и формулирования мысли.

В российской лингводидактической традиции термин «многоязычие» нередко используется как аналог плюрилингвизма. В отечественной лингводидактике акцентируется воспитательный и развивающий потенциал иностранного языка как учебного предмета, а также идея формирования «массового продуктивного многоязычия» с учетом универсалий в системах разных языков (Устинова, 2023). Тем самым российский подход во многом созвучен рамочной идее CEFR о развитии плюрилингвального репертуара обучающегося, но в большей степени подчеркивает его социально-воспитательное и мировоззренческое измерение.

В целях уточнения понятийного аппарата и демонстрации различий в интерпретации целесообразно представить основные характеристики указанных понятий (Таблица 1).

Таблица 1. Сопоставление европейского и российского педагогического подходов к пониманию медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвальности

Понятие	Ключевая идея	Роль в CEFR	Роль в российской лингвистической и педагогической традиции
Медиация	Посредничество в коммуникации	Отдельный вид речевой деятельности, связанный с передачей информации	Связана с понятием «языковое посредничество», акцент на адаптации к реальным ситуациям
Цифровая коммуникация	Использование технологий для общения	Не прямо определено, но учитывается в практике развития компетенций	Часть цифровизации образования, инструмент создания иноязычной среды
Плюрилингвизм	Интегрированное владение несколькими языками	Плюрилингвальная компетенция как часть обучения	Идея массового многоязычия, акцент на когнитивном и социальном развитии

Виды учебных заданий и выявление их педагогического потенциала в обучении английскому, норвежскому и шведскому языкам студентов-международников

В расширенной версии CEFR медиация рассматривается как самостоятельный режим речевой деятельности, включающий умения по переработке текста (mediating a text), осмыслению и объяснению концептов (mediating concepts), а также по организации взаимодействия между участниками коммуникации (mediating communication). В практику преподавания скандинавских языков (норвежского и шведского) в МГИМО МИД России описанные выше компоненты иноязычной коммуникативной компетенции могут быть интегрированы через адаптацию уже используемых коммуникативно ориентированных заданий, что позволяет сохранить привычные для обучающихся учебные форматы и одновременно соотнести их с дескрипторами медиации, онлайн-взаимодействия и плюрилингвальной/плюрикультурной компетенции, предложенными в CEFR Companion Volume.

Задание «Объявление о встрече» (A2)

На начальном этапе обучения (уровень A2) задание по написанию объявления о внеурочной встрече трансформируется в задачу медиации текста и посредничества в неформальной ситуации. Обучающимся предлагается в парах составить на иностранном языке краткое объявление о внеурочной встрече (цель, дата, время, место, контактное лицо), после чего каждый студент выполняет два медиативных действия: во-первых, устно пересказывает содержание объявления на русском языке, как если бы он объяснял его первокурснику, не видевшему исходного текста; во-вторых, формулирует краткое голосовое сообщение

для студенческого чата уже на изучаемом языке, упрощая исходный вариант текста, сокращая количество лексических и грамматических трудностей и акцентируя ключевую информацию. Данное упражнение реализует дескриптор, который в принятой русскоязычной традиции можно обозначить следующим образом: «Может на родном языке передать основную мысль коротких простых сообщений и объявлений на изучаемом языке, относящихся к знакомым ситуациям» (медиация текста, уровень A2), а также «Может выступать посредником в очень простых повседневных ситуациях, передавая простую фактическую информацию между собеседниками» (медиация коммуникации, уровень A2).

Задание «Плакат о здоровом образе жизни» (B1)

На уровне B1 задание по созданию плаката о здоровом образе жизни позволяет развивать как медиацию текста, так и медиацию концептов. Студенты в малых группах готовят плакат на иностранном языке (ключевые лозунги, базовая инфографика, короткие подписи), после чего каждый участник выполняет две коммуникативные задачи. Сначала он готовит краткое пояснение основных идей плаката на русском языке для «условной аудитории», не владеющей скандинавским языком (например, для родителей или однокурсников других специальностей), передавая смысл без дословного перевода. Затем он презентует плакат на изучаемом языке, перефразируя ключевые тезисы простыми языковыми средствами и приводя по одному примеру из студенческой жизни. Обязательным элементом задания является этап взаимодействия: группа задает как минимум два вопроса – один уточняющий, направленный на прояснение деталей, и один проблемный, связанный с аргументацией и последствиями. Такое упражнение соотносится с дескрипторами: «Может кратко передать на изучаемом языке основное содержание несложных информационных текстов на знакомые темы» (медиация текста, уровень B1) и «Может объяснять на родном языке основные идеи, проблемы или аргументы, изложенные в коротком тексте на изучаемом языке, адресату, который мог бы их не понять без такого пояснения» (медиация концептов, уровень B1).

Ролевые диалоги в типичных ситуациях общения (A2-B2)

Используемые в курсе ролевые диалоги в типичных ситуациях общения (собеседование при приеме на работу, жалоба в ресторане, обращение в полицию в связи с потерей паспорта) могут быть интерпретированы как задания по медиации коммуникации при введении третьего участника – студента-посредника. На уровнях A2-B1 в сценарии «жалоба в ресторане» один студент играет роль клиента, второй – официанта, третий – посредника, который на изучаемом иностранном языке передает суть претензии и ответов сторон, перефразируя реплики, сглаживая эмоционально окрашенные формулировки и объясняя непонятные выражения. Такая конфигурация позволяет отрабатывать умение, описываемое дескриптором: «Может в простых повседневных ситуациях помогать собеседникам понять друг друга, передавая основные высказывания, иногда упрощая и переформулируя их» (медиация коммуникации, уровень B1).

На более продвинутом этапе (уровень B2) сценарий «потеря паспорта и обращение в полицию» усложняется за счет добавления формальных элементов и коммуникативной «деликатности» ситуации. Посредник должен четко структурировать информацию (кто, где, когда и при каких обстоятельствах потерял документ), корректно передавать «острые» формулировки, избегая излишне эмоциональной или обвинительной лексики и при необходимости задавать уточняющие вопросы обеим сторонам. Здесь реализуется дескриптор: «Может содействовать общению в ситуациях, где необходимо обсуждать чувствительные вопросы, помогая сформулировать высказывания более нейтрально и ясно для другой стороны» (медиация коммуникации, уровень B2).

Дискуссии с модератором (B2-C1)

Задания на дискуссию для студентов старших курсов (выбор темы студентом, подготовка ввода и ведение обсуждения) встраиваются в рамки медиации коммуникации и медиации концептов. Студент-модератор готовит короткую презентацию на изучаемом иностранном языке по выбранной теме (например, баланс между учебой и работой, цифровой детокс, роль социальных сетей в политике), формулирует два-три дискуссионных вопроса, а затем управляет ходом обсуждения: адресно задает вопросы, переформулирует реплики участников для уточнения и обобщения, обеспечивает включенность менее активных студентов, корректно реагирует на потенциально конфликтные высказывания. По завершении дискуссии модератор подводит итог, резюмируя основные позиции, фиксируя точки согласия и разногласий и формулируя общий вывод. Такое задание отвечает дескрипторам: «Может содействовать групповому взаимодействию, переформулируя и суммируя высказывания, побуждая других к участию и помогая находить точки согласия» (управление совместным взаимодействием, уровень B2) и, для более сильных студентов, «Может управлять обсуждением сложных или чувствительных вопросов, переформулируя и структурируя точки зрения разных участников, сглаживая возможные конфликты и формулируя обобщенные выводы» (медиация коммуникации, уровень C1).

Обзор новостей недели (B1-B2)

Еще одним примером интеграции медиации текста в учебный процесс является задание «обзор новостей за неделю». Студенты на изучаемом иностранном языке в течение недели отслеживают новостную повестку по выбранной тематике (международные события, региональные новости, социальные проблемы), отбирают два-три коротких материала из разных источников и готовят структурированное изложение на изучаемом языке: устное (3-5 минут) или письменное (200-250 слов). В этом изложении они передают основные события (кто, что, где, когда), обозначают ключевых акторов и, на уровне B2, кратко комментируют возможные причины или последствия. Обязательным элементом задания является постановка студентом как минимум двух вопросов к группе: один ориентирован на уточнение фактов, другой – на обсуждение оценки события или его последствий, после чего студент отвечает на вопросы и при необходимости переформулирует или поясняет сложные моменты. Такое упражнение реализует дескриптор: «Может суммировать на изучаемом языке основные положения нескольких информационных текстов на темы текущих событий, отбирая наиболее

важные факты» (медиация текста, уровень B2), а также, в части взаимодействия, «Может инициировать обсуждение на основе представленного им материала, отвечать на уточняющие вопросы и пояснять отдельные аспекты текста» (медиация коммуникации, уровень B1-B2).

Онлайн-взаимодействие в чате (B2)

Для отражения цифрового измерения медиации на уровне B2 используется задание на онлайн-взаимодействие в формате учебного чата. Студенты имитируют общение в студенческом чате на изучаемом иностранном языке, посвященном актуальной теме (например, экология в скандинавских странах, студенческая занятость, влияние социальных сетей на политику). Часть стартовых сообщений с различными точками зрения задается преподавателем или подготовленными студентами; далее участники развивают дискуссию, комментируя и задавая вопросы в письменном формате. Один или два студента выполняют роль модераторов: они переформулируют непонятные или чрезмерно резкие реплики в более нейтральной и ясной форме, задают уточняющие и «развивающие» вопросы, периодически подытоживают ход обсуждения и в завершение формулируют итоговое сообщение, в котором фиксируют основные точки согласия и разногласий. Такое задание соответствует дескрипторам онлайн-взаимодействия на уровне B2, которые можно передать следующим образом: «Может участвовать в онлайн-обсуждениях, поддерживая и развивая обмен мнениями, задавая уточняющие вопросы и вовлекая других участников», «Может кратко суммировать основные точки зрения, высказанные в онлайн-дискуссии, и выделить точки согласия и расхождения», а также «Может сглаживать недоразумения и потенциальные разногласия в онлайн-переписке, переформулируя высказывания более нейтральным и ясным языком».

Плюрилингвальные задания: игра Alias и заседание скандинавских стран (B2-C1)

Особое место занимают внеурочные задания, нацеленные на развитие плюрилингвальной компетенции. В совместном мероприятии для студентов шведского и норвежского языков используется игра Alias, в ходе которой студенты работают в смешанных парах (один изучает норвежский, другой – шведский) и имеют право использовать только свой изучаемый язык; русский язык запрещен. Один участник пары получает карточку со словом или выражением на своем языке и должен объяснить его партнеру с помощью синонимов, описаний, примеров и невербальных средств, не прибегая к переводу и не используя однокоренные формы. Партнер должен догадаться о слове, опираясь на сходство языков и контекст. Такая деятельность позволяет развивать умение «использовать один изучаемый язык и понимать другой родственный язык, опираясь на структурное и лексическое сходство», а также умение «экспериментировать с альтернативными формами выражения, переформулируя и описывая понятия без прямого перевода». В терминах CEFR это можно описать как реализацию дескрипторов плюрилингвальной компетенции: «Может задействовать весь свой языковой репертуар, переходя от одного языка к другому в зависимости от коммуникативной задачи» и «Может опираться на знание одного языка для понимания и интерпретации родственного ему языка» (плюрилингвальный репертуар, уровни B2-C1).

Еще один пример плюрилингвальной медиации – моделируемое заседание «скандинавских стран» по выработке совместных действий по актуальной проблеме (климат, миграция, энергетика, устойчивый туризм, здоровье молодежи). Студенты распределяют роли представителей Норвегии, Швеции, Дании и готовят на своем изучаемом языке краткие позиции «своей» страны (три-четыре приоритета, возможные меры, ограничения). На заседании участники по очереди представляют позиции, задают взаимные вопросы, предлагают поправки и совместные инициативы. Один или два студента выполняют роль модераторов-посредников: они переформулируют и обобщают прозвучавшие предложения, помогают участникам, говорящим на близкородственных языках, понять друг друга, а в финале формулируют на одном из скандинавских языков или на английском языке итоговое коммюнике (пять-семь пунктов общих договоренностей и, при необходимости, зафиксированных разногласий). Такое задание сочетает в себе медиацию коммуникации («Может управлять обсуждением между участниками, говорящими на разных, но взаимопонимаемых языках, обобщая и переформулируя высказывания, помогая прийти к совместному решению») и развитие плюрилингвальной компетенции («Может вносить вклад в создание общего коммуникативного пространства, в котором участники опираются на разные языки и культурные ресурсы, воспринимая это как ресурс, а не препятствие»), что соответствует уровню B2-C1.

Аналитический брифинг по аутентичной статье (C1)

Наконец, для уровня C1 в курсе скандинавских языков может быть реализовано задание по подготовке аналитического брифинга, направленное на медиацию сложных текстов и концептов. Студент получает аутентичную или минимально адаптированную аналитическую статью на норвежском или шведском языке (800-1000 слов) по тематике международных отношений, энергетической или миграционной политики, политической коммуникации и т. п. На основе прочитанного он готовит устный брифинг на русском языке (8-10 минут) для группы однокурсников, владение скандинавским языком у которых не предполагается, но уровень предметной подготовки высок. В брифинге студент четко формулирует основную проблему, структурированно передает ключевые аргументы автора, объясняет два-три ключевых термина или культурно-специфичных реалии простым языком, а также, по возможности, обозначает позицию и «оптику» автора (политический, идеологический, национальный контекст). После выступления он отвечает на вопросы, при необходимости уточняя и переформулируя отдельные аспекты содержания статьи. В терминах дескрипторов медиации это соответствует умениям: «Может ясно и логично обобщать содержание сложных текстов на изучаемом языке для аудитории, не владеющей этим языком» и «Может объяснять сложные понятия и культурно обусловленные особенности простым, недвусмысленным языком, адаптируя степень детализации к потребностям адресата» (медиация текста и концептов, уровень C1).

Данные виды упражнений позволяют показать, как медиация постепенно включается в обучение на всех уровнях языковой подготовки, становясь сквозной характеристикой коммуникативной подготовки студентов. На базовых уровнях она проявляется преимущественно как переработка и упрощение текста и визуальной информации для другого адресата, тогда как на продвинутых уровнях акцент смещается на совместное осмысление сложных концептов, управление групповым взаимодействием и работу с чувствительными содержательными и межкультурными аспектами коммуникации. При этом включение цифровых форматов (чаты, голосовые сообщения, онлайн-обсуждения) и плюрилингвальных заданий (Alias, «заседание скандинавских стран») позволяет реализовать заявленную в CEFR Companion Volume парадигму обучающегося как плюрилингвального социального агента, действующего в многоязычной и цифровой среде и использующего медиацию как основной инструмент совместного конструирования смысла и профессионально значимой коммуникации.

В рамках учебного процесса МГИМО разработанные задания были опробованы на занятиях по иностранным языкам со студентами-международниками 2-4 курсов, изучающими норвежский и шведский языки. Наблюдения за выполнением заданий и анализ учебных продуктов показывают, что включение элементов медиации позволяет по-новому организовать работу с традиционными видами речевой деятельности, придавая им характер посреднического взаимодействия. Задания по медиации разного типа способствуют развитию у студентов способности к переформулированию, адаптации информации и управлению межличностным взаимодействием – ключевым навыкам будущих специалистов-международников.

В ходе апробации было установлено, что использование плюрилингвальных заданий в преподавании близкородственных скандинавских языков создает условия для активизации межъязыковой догадки и осознанного сопоставления языковых средств. Так, задания типа Alias и моделирование заседания «скандинавских стран» побуждали студентов использовать лингвистическое сходство норвежского и шведского языков как дополнительный коммуникативный ресурс в процессе взаимодействия. В результате у обучающихся развивались умения опираться на межъязыковые соответствия, догадываться о значении незнакомых единиц по контексту и сходству языковых форм, а также варьировать способы выражения в условиях ограниченного языкового ресурса.

Особую значимость в условиях цифровизации приобрела цифровая коммуникация, интегрированная через форматы онлайн-взаимодействия. Задания, моделирующие цифровую среду, позволили студентам освоить специфику нетиповой, асинхронной коммуникации, научиться переформулировать высказывания, сглаживать разногласия и подводить итоги – навыки, соответствующие дескрипторам CEFR на уровнях B2–C1. Цифровые технологии в этом контексте выступили в качестве полноценной коммуникативной среды, требующей от студентов выбора особых стратегий и речевых форм.

Заключение

Проведенное исследование показало, что обновленная версия CEFR Companion Volume (2020) задает для современного языкового образования прежде всего новые педагогические ориентиры: от простого измерения уровня владения языком система переходит к поддержке развития обучающегося как активного участника многоязычного и цифрового общения. Такое смещение акцентов требует от педагога пересмотра целей курса: в центр ставится не отработка отдельных навыков, а формирование целостной коммуникативной готовности к реальному взаимодействию в академической, профессиональной и межкультурной среде.

Теоретический обзор литературы позволил уточнить значение переосмысления целей языкового обучения в условиях многоязычного цифрового пространства, современных социокультурных и технологических трансформаций. Анализ научных работ в области педагогики, языковой политики и лингводидактики, проведенный в исследовании, позволил показать педагогический потенциал интеграции медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвальности, представленных в CEFR Companion Volume (2020), в современный образовательный процесс и их значимость для формирования более гибкой и самостоятельной языковой личности обучающегося в контексте глобальных технологических и социальных изменений. Внедрение этих компетенций в систему преподавания иностранных языков приобретает особую роль для вузов международного профиля, в том числе для МГИМО МИД России.

Сопоставление европейского и российского подходов к медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвизму показало, что эти концепты могут служить «мостом» между традиционными задачами языкового образования (развитие личности, воспитание толерантности, формирование культурной идентичности) и новыми требованиями к гибкости, автономии и ответственности обучающегося. Для преподавателя это открывает возможность по-новому осмыслить привычные виды работы, превращая их в средства поддержки рефлексии, сотрудничества и посредничества между культурами и языками.

Разработанный комплекс заданий по скандинавским языкам демонстрирует, как идеи CEFR могут быть реализованы в конкретной аудитории: через поэтапное развитие у студентов умений медиировать тексты и мнения, работать в цифровой среде, использовать весь свой языковой репертуар для решения учебных и профессиональных задач. Апробация предложенных заданий в учебном процессе позволяет рассматривать их как средство организации учебной деятельности, направленной на развитие у обучающихся опыта ответственного участия в коммуникации, умений договариваться, пояснять, сглаживать недоразумения и вырабатывать совместные решения.

С педагогической точки зрения это позволяет рассматривать курс иностранного языка как пространство формирования надпредметных компетенций: критического отношения к информации, готовности к диалогу, способности учиться на протяжении всей жизни. Представленные подходы и упражнения могут быть адаптированы для преподавания других языков, а их дальнейшая эмпирическая проверка в разных образовательных контекстах представляется перспективным направлением исследований и методической работы.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что медиация, цифровая коммуникация и плюрилингвальность могут рассматриваться не как дополнительные компоненты обучения иностранным языкам, а как значимые ориентиры обновления современного образовательного процесса. Практическая направленность предложенного комплекса заданий создает условия для повышения учебной вовлеченности обучающихся и развития их коммуникативной автономии.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в более детальной эмпирической проверке эффективности разработанного комплекса заданий на расширенной выборке обучающихся, включая количественный и качественный анализ динамики медиативных, цифровых и плюрилингвальных умений. Перспективным направлением является также сопоставление результатов апробации в разных образовательных контекстах (языки, типы вузов, целевые аудитории) с целью выявления факторов, влияющих на успешную интеграцию медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвального подхода в учебный процесс. Дополнительного рассмотрения требуют вопросы методического сопровождения преподавателей, в том числе разработка диагностических материалов и инструментов оценивания умений в сфере медиации, цифровой коммуникации и плюрилингвальности в логике CEFR Companion Volume.

Источники | References

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Акавова А. И. Методика преподавания иностранного языка в эпоху цифровизации // Журнал прикладных исследований. 2024. № 3.
3. Алдошина М. И., Комарова Э. П., Бакленева С. А., Федоров В. А. Субъектоцентрированный подход к разработке поликультурного обучения в университете // Язык и культура. 2021. № 56. <https://doi.org/10.17223/19996195/56/9>
4. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов. М.: ИНЭК, 2007.
5. Буримская Д. В. Педагогические подходы к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку на базе ИКТ // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 459. <https://doi.org/10.17223/15617793/459/25>
6. Бутина Е. А. Формирование языковой культуры личности в современной системе образования: влияние глобализационных и деглобализационных процессов // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14. № 3. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-3-5>
7. Вербцкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1 (6).
8. Гавриленко Н. Н. Переводчик 2030: профессиональный взгляд в будущее // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. № 37.
9. Гальскова Н. Д., Орешкова Н. Л. Аксиологическая лингводидактика в системе профессионального лингвистического образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-610-620>
10. Дмитренко Т. А. Роль и место цифровых технологий в обучении иностранным языкам в системе высшего иноязычного образования // Актуальные проблемы педагогики и психологии (Самара). 2022. № 1 (3).
11. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
12. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд-е 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2005.
13. Кисель И. Ф., Бачиева Р. И., Олифиренко Л. В. Инновационные подходы к комплексному обучению иностранным языкам в системе высшего образования // Журнал прикладных исследований. 2024. № 4.
14. Кодрле С. В., Савченко А. А. Цифровые медиа как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 1. <https://doi.org/10.30853/ped20220019>
15. Лопарева Т. А. Многоязычная компетенция как ключевая в обучении нескольким иностранным языкам // Вестник Вятского государственного университета. 2013. № 2-3.
16. Мань Ян. Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку и переводу в условиях цифровизации // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 12-1 (92).
17. Николаева М. В. Инновационные подходы к комплексному обучению иностранным языкам в системе высшего образования // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 11А.
18. Нормуратова В. И. Новые возможности повышения качества обучения языкам // Иностранные языки в Узбекистане. 2020. № 5 (34). <https://doi.org/10.36078/1611333364>
19. Обдалова О. А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск: Изд-во Томского университета, 2014.
20. Обдалова О. А., Одегова О. В. Межкультурная и межкузыковая коммуникация как новая реальность в контексте глобализации // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 44.
21. Прохорова А. А., Лазарева А. С., Безукладников К. Э. Непрерывное образование: обучение иностранным языкам в плюрилингвальной парадигме: монография. М.: Мир науки, 2025. <https://izd-mn.com/PDF/28MNNPM25.pdf>

22. Прошина З. Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник Российского университета дружбы народов. 2017. Т. 14. № 2. <https://doi.org/10.22363/2312-8011-2017-14-2-155-170>
23. Рыбак М. В. Развитие подходов к преподаванию иностранных языков в первой четверти XXI века // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 2 (70).
24. Сардалова Л. Р. Инновационные подходы к обучению иностранным языкам в условиях цифровизации образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 11-2. <https://doi.org/10.25726/w8831-8773-6537-n>
25. Соснина Н. Г. Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 1 (30). <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0901-0063>
26. Сысоев П. В. Риски и вызовы для языкового образования в эпоху развития и распространения искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2026. № 2.
27. Тарева Е. Г., Деркач А. В. Сопоставительный анализ национальных систем уровней владения иностранным языком в аспекте унификации и вариативности // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 3 (43). <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2021.43.3.09>
28. Устинова Т. В. Плюрилингвизм как конститутивный признак коммуникации в глобальном мире // Век глобализации: исследование современных глобальных процессов. 2023. № 2 (46). <https://doi.org/10.30884/vglob/2023.02.04>
29. Халяпина, Л. П., Шостак Е. В. Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2019.2.11>
30. Шостак Е. В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. № 2. <https://doi.org/10.18721/JHSS.9207>
31. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
32. Coste D., Moore D., Zarate G. Plurilingual and Pluricultural Competence. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009.
33. North B., Piccardo E. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR. Strasbourg: Council of Europe, 2016.
34. Piccardo E., North B., Goodier T. Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume, Journal of e-Learning and Knowledge Society. 2019. Vol. 15. No. 1. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>

Информация об авторах | Author information

RU**Дианина Светлана Юрьевна¹**, к. филос. н.**Солдатова Дарья Николаевна²**, к. филол. н.¹ Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации² Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации;

Военный университет имени князя Александра Невского, г. Москва

EN**Svetlana Yurievna Dianina¹**, PhD**Daria Nikolaevna Soldatova²**, PhD¹ Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation² Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation; Military University named after Prince Alexander Nevsky, Moscow¹ s.dianina@my.mgimo.ru, ² soldatovadn@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 10.05.2026; опубликовано online (published online): 26.06.2026.

Ключевые слова (keywords): медиация в обучении языкам; цифровая коммуникация; плюрилингвальный подход; CEFR Companion Volume (2020 г.); виды речевой деятельности; mediation in language learning; digital communication; plurilingual approach; CEFR Companion Volume (2020); language activities.