

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

08 • 2022

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

ТЕМА НОМЕРА:
СОВРЕМЕННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ



УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ФОРМИРОВАНИЕ И ВЫБОР

Современные образовательные практики и технологии в обучении иностранному языку –
лейтмотив выпуска журнала ИЯШ № 8 2022.

Приемы ОБУЧЕНИЯ (действия учителя) следует отличать от приемов УЧЕНИЯ (поступков ученика, представляющих собой учебные речевые или учебно-познавательные действия). Последние тесно связаны с УЧЕБНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ и служат развитию самостоятельности учащегося. Как формировать учебные стратегии? В целях развития методического мышления предлагаем нашим читателям включиться в процесс исследования и выбора наиболее мотивирующих стратегий обучения для каждого урока.

Некоторые обобщения дидактических взглядов и краткая информация о том, что такое УЧЕБНАЯ СТРАТЕГИЯ, и о четырех ступенях ее формирования представлены на схеме ниже.

Методические советы • Стратегии обучения ИЯ • Краткая характеристика

Учебные стратегии

- Продуманные способы действия, направленные на достижение своей учебной цели / решение учебной задачи
- Являются персонализированной комбинацией приемов самостоятельной работы с иностранным языком
- Всегда несут индивидуальный характер (каждый ученик использует собственные стратегии, которые подходят именно для него)

Группы стратегий

Когнитивные (семантизировать языковые средства, анализировать языковые явления, сравнивать языковые структуры в разных языках, использовать специальные пособия, вести статистику ошибок и пр.)

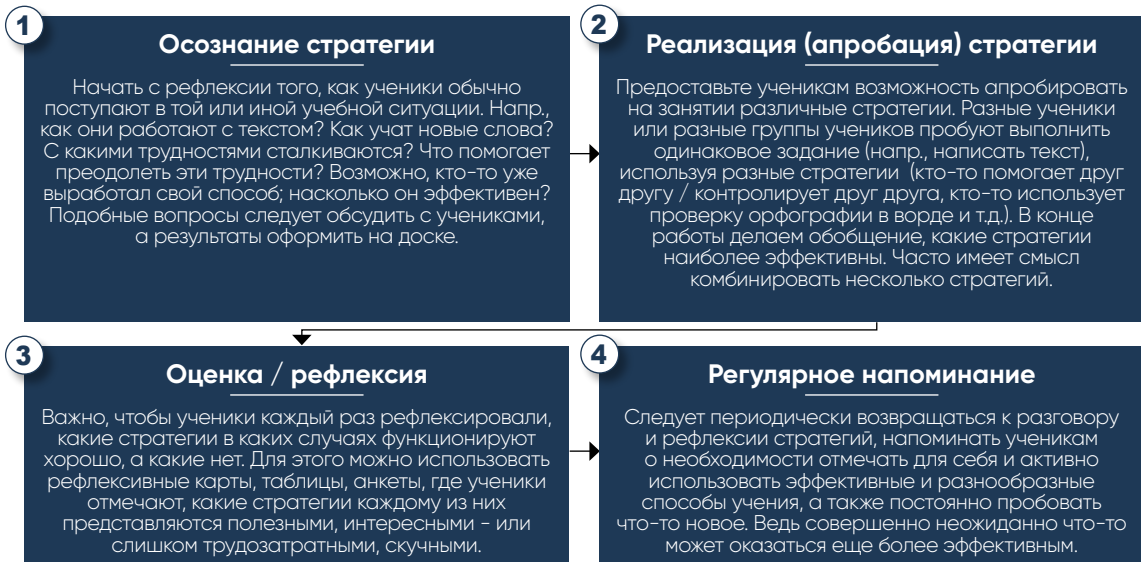
Метакогнитивные (планировать учебное время, ставить цели, анализировать собственное обучение, контролировать себя и пр.)

Социальные (работать с партнером и в группе, проявлять эмпатию и пр.)

Аффективные (преодолевать страх перед учебной, конструктивно воспринимать неудачи, позитивный настрой и т.п.)

Коммуникативные (креативно использовать язык в зависимости от ситуации, не бояться ошибок, уметь использовать компенсаторные приемы и др.)

4 шага к формированию учебной стратегии



Примеры когнитивных стратегий (работа с лексикой)

Использовать контекстуальную догадку; составлять тематические группы; использовать лексические справочники; использовать лексические карточки / записи в блокноте / стикеры; применять мнемотехнику / визуализацию для лучшего запоминания; подчеркивать интересные слова в тексте и т.д.

Благодарим члена редколлегии журнала «Иностранные языки в школе»
доктора педагогических наук А. А. Колесникова за предоставленный материал*.

*Ballweg, S. Deutsch lehren lernen. Bd. 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? – München: Klett-Langenscheidt, 2014

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

№08–2022

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И.П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,

Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова,

С.М. Кашук, А.А. Колесников,

О.М. Корчакина, Н.Ф. Коряковцева,

В.П. Кузовлев, Л.Т. Нечаева,

З.Н. Никитенко, И.Ю. Павловская,

В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева,

И.П. Твердохлебова, С.Н. Уласевич

Редактор:

Т.А. Георгиу

Корректор:

В.А. Алексеев

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 09.12.22

Формат 170 × 240/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе»

Тел.: 8 (495) 787-17-74, доб. 123

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@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», 2022

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Образовательные инициативы в обучении иностранным языкам и подготовке будущих учителей..... **2**

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Сысоев П. В., Кретов Д. В.

Организация письменной обратной связи между обучающимися при реализации интернет-проектов..... **4**

Шамов А. Н.

Деятельность учителя иностранного языка по обучению лексической стороне речи в школе и подготовка к ней студентов бакалавриата **13**

Малых О. А., Круглов В. В.

Трилингвальные основы преподавания иностранного языка в школе: от фонетики до лингвокультуры (на примере китайского и английского) **22**

Методика

Барымова Н. С., Кузнецова М. К.

Корпусная лингвистика для развития лексических навыков на уроках иностранного языка в старших классах средней школы **28**

Лаврова Н. А.

Лингвокультурологические особенности фразеологизмов с числовым компонентом **35**

Языкознание

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Галинова Л. Г., Острикова Т. А.

Тематико-целевая матрица для планирования вводной части проектов уроков по иностранному (немецкому) языку..... **43**

Коровина И. В., Мухордова Е. А.

Исчезающие грамматические ошибки в англоязычной письменной речи русскоязычных обучающихся..... **51**

Из опыта школы

Ермошина М. А., Вертьянова А. А.

Формирование духовно-нравственных ценностей обучающихся в логике диалога культур **59**

Савинич С. С., Фролик Е. Ю.

Из опыта проведения модульного экзамена у будущих бакалавров педагогического образования..... **65**

Из опыта вуза

Суворова С. Л., Никитина Л. К.

Метапредметная лингвистическая олимпиада по иностранному языку как средство мониторинга..... **71**

Внеклассная работа

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Баранова К. М., Идилова И. С.

Новая программа магистратуры «Учебник в современном лингвообразовании»: ответ на вызовы XXI века **78**

Повышение квалификации

Гулов А. П.

Особенности оценивания навыков письма на региональном и заключительном этапах Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку **83**

Консультации

КРУГЛЫЙ СТОЛ

Конкурс Worldskills: Per aspera ad astra, или Олимпийский успех... **89**

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

Безукладников К. Э.

XXXII Ежегодная международная конференция «Язык и культура» **93**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Условия макромира реальности меняются с невероятной скоростью. В этом потоке обновления школа решает важную задачу адаптации и трансформации своего образовательного микромира, чтобы наилучшим способом подготовить учащихся к успешной деятельности в условиях и вызовах XXI века.

Освоение нового опыта в процессе его создания уже стало отличительной чертой системы образования инновационного типа, а сам термин «инновация» подразумевает не только технологический аспект, но и целый спектр компетенций, способствующих обеспечению функциональной грамотности обучающихся. В данном выпуске журнала нам хотелось бы проанализировать некоторые инициативы в обучении иностранным языкам и подготовке будущих учителей, которые отражают обновляющийся характер и форматы современного образовательного процесса.

Необходимо заметить, что понятие «современные инновационные образовательные практики» уже вошло в терминологический тезаурус педагогов и подробно проанализировано с дидактических позиций в ряде научных трудов. Так, авторы коллективной монографии «Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик»¹, представляя их классификацию (смешанное обучение, коммуникативная дидактика, драмогерменевтика, тьюторство и др.), освещают вопросы проектирования и экспертизы таковых, при этом к инновационным образовательным практикам относят вариативные нетрадиционные формы образовательной деятельности педагога в системе общего или дополнительного образования, которые обладают свойством устойчивости и развивающим характером воздействия на обучающихся.

В выпуске ИЯШ №8 наши авторы останавливаются на описании многообразия форм учебной и внеучебной деятельности, направленных на духовно-нравственное воспитание (**М. А. Ермошина, А. А. Вертьянова**), на раскрытие познавательных интересов школьников через метапредметные лингвистические олимпиады (**С. Л. Суворова, Л. К. Никитина, А. П. Гулов**), рассказывают о движении профессиональных чемпионатов для молодых учителей по стандартам Worldskills и об открытии новой очно-заочной магистерской программы повышения квалификации для учителей-практиков (**К. М. Баранова, И. С. Идилова**). Основное же внимание уделено публикациям на раскрытие преимуществ интеграции широкого спектра современных образовательных практик и технологий в обучении иностранному языку. Так, на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве и блог-технологии авторы **П. В. Сысоев, Д. В. Кретов** предлагают организацию иноязычного, сетевого, внеаудиторного взаимодействия между участниками проектной деятельности для целей повышения качества выполняемых письменных работ и для развития лидерского потенциала учащихся.

¹ Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик / И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова, М. В. Кларин [и др.]. — М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. — 226 с.

Значимость анализа различных уровней языка и культуры в условиях трилингвизма в российской школе раскрывают **О.А. Малых** и **В.В. Круглов**, при этом в своей статье авторы приводят конкретные примеры образовательных интерактивных технологий – учебно-познавательные проекты, педагогическая технология SWOT-анализ, кейс-технологии.

Интересное обобщение по развитию у будущих учителей гностических и проектировочных умений на основе обучения планированию лексически направленных уроков представляет в своей статье **А.Н. Шамов**, а идеи системно-деятельностного подхода через усовершенствованную тематико-целевую матрицу раскрывают авторы **Л.Г. Галинова** и **Т.А. Острикова**.

Новаторскую тему для методики преподавания иностранных языков в школьных условиях на основе технологии лингвистического корпуса поднимают **Н.С. Барымова** и **М.К. Кузнецова**. Проведенное авторами анкетирование в школах г. Петрозаводска доказало, что упражнения, созданные на основе корпусов, были высокоэффективны и вызвали интерес у школьников. **С.С. Савинич**, **Е.Ю. Фроликова** из Московского городского педагогического университета делятся опытом образовательной практики обновленного формата модульного экзамена по дисциплине «История и культура англоязычных стран» – использование технологии работы в команде раскрывает потенциал метапредметности иностранного языка как учебного предмета и позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию каждого студента.

С результатами оригинального изучения фразеологических единиц с точки зрения лингвокультурологии знакомит нашего читателя **Н.А. Лаврова**. Подобное исследование безусловно связано с успешностью межкультурного диалога и способствует более глубокому пониманию семантики и символики числа в национальной картине мира.

Как воспринимать ошибки в речи обучающихся? Как педагогический промах или как необходимую стадию развития знаний и умений? **И.В. Коровина**, **Е.А. Мухордова** дают свой ответ на эти вопросы и подтверждают его результатами проведенного эксперимента.

В разделе «Информируем читателя» публикуем обзорную статью **К.Э. Безукладникова** о знаковом для российских вузов событии осени 2022 г. – конференции «Язык и культура» в Томском государственном университете. В ситуации активного осмысления новых лингвообразовательных ценностей сегодня важно сохранить богатство и разнообразие накопленного отечественного опыта обучения и воспитания для целей обновления российской системы образования в будущем.

Выражаем надежду, что публикуемые материалы будут полезны учителям-практикам и преподавателям-исследователям. Приглашаем авторов к сотрудничеству!

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



**Сведения
об авторе**

ОРГАНИЗАЦИЯ ПИСЬМЕННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТОВ



Аннотация

Письменная обратная связь учителя/преподавателя с обучающимися и обучающимися между собой в процессе реализации языковых интернет-проектов обладает значительным лингводидактическим потенциалом для организации иноязычного, сетевого, внеаудиторного взаимодействия между участниками проекта, а также для повышения качества выполняемых письменных работ. Однако для повышения эффективности обучения, по мысли авторов, обратная связь должна быть четко структурирована и представлена в форме отзыва. В данной работе авторы 1) определяют актуальность организации обратной связи между обучающимися; 2) рассматривают виды обратной связи, к которым относятся: а) обратная связь при социальном взаимодействии, б) организационная обратная связь и в) учебная обратная связь; 3) предлагают структуру отзыва на письменные высказывания обучающихся как форму обратной связи; 4) приводят пример сетевого взаимодействия обучающихся между собой посредством взаимной оценки письменных работ друг друга.



Abstract

ORGANIZATION OF WRITTEN FEEDBACK BETWEEN STUDENTS DURING IMPLEMENTATION OF INTERNET PROJECTS

Written feedback from a teacher to a student and students among themselves in the process of implementing language Internet projects has a significant pedagogical potential for organizing foreign language, network, out-of-class interaction between project participants, as well as for improving the quality of written papers. However, in order to increase the effectiveness of training, according to the authors, the feedback should be clearly structured and presented in the form of a review. In this paper, the authors 1) determine the relevance of organizing feedback between students; 2) consider the types of feedback, which include: a) feedback in social interaction, b) organizational feedback and c) educational feedback; 3) offer a structure for a review to students' written papers as a form of feedback; 4) give an example of network interaction between students through mutual evaluation of each other's written papers.



Ключевые слова

метод взаимной оценки, обратная связь, обучение письму, письменная речь



Keywords

peer review method, feedback, teaching writing, written speech

ВВЕДЕНИЕ

Период пандемии коронавирусной инфекции COVID-2019 способствовал качественным изменениям в интеграции современных информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку учащихся средних школ и студентов вузов. Значительное внимание стало уделяться реализации

языковых интернет-проектов на основе компьютерных технологий, позволяющих органично сочетать аудиторное и внеаудиторное иноязычное взаимодействие обучающихся в процессе решения учебных задач. Журнал «Иностранные языки в школе» подготовил специализированные выпуски научно-практических статей ученых и преподавателей-практиков, в которых обсуждались теоретические вопросы обучения языку на основе метода проектов [2; 11; 14], а также предлагались авторские методики организации проектной деятельности учащихся средних школ и студентов вузов на основе блог-технологии [3], вики-технологии [16], лингвистического корпуса [4; 6], сценариев проведения языковых проектов – веб-квестов [17]. При этом многие исследователи говорили о важности обеспечения письменной обратной связи с обучающимися (обучающийся – преподаватель или обучающийся – обучающийся) в процессе реализации интернет-проектов. Вместе с тем в большинстве упомянутых исследований основной акцент делался на этапах организации проектной работы учащихся и студентов и на переносе ряда учебных этапов во внеаудиторную форму работы. Формирование обратной связи с обучающимися не выступало предметом отдельного исследования, однако это не умаляет важности данного аспекта обучения, что и послужило причиной написания данной работы. Под *обратной связью* в работе предлагается понимать *предоставление обучающимся со стороны учителя/преподавателя или других обучающихся реакции в виде текстовой или графической информации с объяснением того, что они делают правильно или неправильно, а также выражением собственного мнения или личного отношения по конкретному вопросу.*

Актуальность рассмотрения вопросов организации и обеспечения обратной связи с обучающимися при реализации интернет-проектов определяется следующими факторами.

Во-первых, в соответствии с программными требованиями к продуктивным видам речевой деятельности, обучающиеся должны научиться выражать и аргументировать свои мнения, суждения, позицию по обсуждаемому вопросу на иностранном языке. При этом, если перед обучающимися 6-х классов ставится задача развить умения «соглашаться / не соглашаться на предложение собеседника, объясняя причину своего решения» (Примерная рабочая программа ООО для 5–9-х классов [8, с. 21]), то к 11-му классу требования к диалогу – обмену мнениями расширяются до развития умений «выражать свою точку зрения и обосновывать ее, высказывать свое согласие/несогласие с точкой зрения собеседника, выражать сомнение, давать эмоциональную оценку обсуждаемым событиям (радость, восхищение, удивление, огорчение и т.д.)» (Примерная рабочая программа СОО [9, с. 21]). Организация обратной связи между обучающимися на изучаемом языке будет способствовать развитию этого важного коммуникативного умения.

Во-вторых, участвуя в интернет-проектах, обучающиеся объективно получают значительный объем учебной автономии. Организация регламентированной обратной связи в процессе реализации интернет-проектов будет выполнять функцию неформального контроля и тем самым стимулировать соблюдение обучающимися временного регламента по выполнению заданий проекта.

В-третьих, некоторые авторы в своих исследованиях утверждают, что организация обратной связи между обучающимися в процессе развития способности к иноязычным письменным высказываниям (например, к написанию различных типов эссе) способствует лучшему овладению ими учебным материалом [15].

Нередко обучение по модели «от равного к равному» приносит положительные результаты: многие учащиеся и студенты, боясь совершить языковую ошибку, будут стесняться/бояться обратиться за разъяснениями к учителю/преподавателю и, наоборот, могут чувствовать себя комфортнее при взаимодействии с одноклассниками. Специально уточним, что эффективность обратной связи от обучающихся к обучающимся зависит от ряда факторов: от уровня владения иностранным языком и общекультурного уровня обучающихся до психологического микроклимата в классе/группе (подробнее см.: [13]).

В-четвертых, встраивание обратной связи в методику обучения языку в целом и иноязычному письменному высказыванию в частности, как это происходит в рамках метода взаимной оценки, будет также способствовать развитию лидерского потенциала и ответственности за общий результат совместной работы [13].

Рассмотрим подробнее типы обратной связи и приемы повышения ее эффективности при реализации иноязычных интернет-проектов.

ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПИСЬМЕННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В технологическом плане удобнее всего письменную обратную связь организовать на интернет-платформах, функционирующих по принципу блог-технологии [10], когда под постом одного автора с текстовым или фото-, аудио-, видеоматериалом другие пользователи могут разместить свои комментарии. Автором каждого комментария выступает один зарегистрированный пользователь платформы. По внешним признакам педагог может сразу увидеть первоначальный материал (текстового или иного формата) и то, как происходит его обсуждение или организуется обратная связь: кто из пользователей, в какое время и какой материал разместил в качестве обратной связи, как автор поста отреагировал на полученные комментарии и т.п.

Большинству учащихся и студентов хорошо знаком принцип действия блог-технологии по личному опыту взаимодействия со сверстниками и друзьями в социальных сетях. Эти же платформы, например закрытые учебные группы, созданные в социальной сети «ВКонтакте», часто используются для развития иноязычных письменных-речевых умений обучающихся. Кроме того, технологические возможности «стен» vk.com позволяют организовать на ее базе обратную связь обучающихся.

ВИДЫ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

В соответствии с целью взаимодействия можно выделить три вида письменной обратной связи: а) обратная связь при социальном взаимодействии, б) организационная обратная связь и в) учебная обратная связь.

А. Обратная связь при социальном взаимодействии — это наиболее распространенный и знакомый всем пользователям социальных сетей вид обратной связи, который характеризует неформальное взаимодействие между людьми в сети Интернет. Отличительными признаками обратной связи при социальном взаимодействии будет неформальное комментирование с возможным нарушением языковых норм (грамматических конструкций, орфографии, пунктуации), эмоциональная окраска высказывания, отсутствие четкого регламента в объеме и структуре комментария или отзыва (от значка «like» / «dislike», смайликов 😊, 😞 и т.п. или одного слова до развернутого высказывания). Иными словами, это то, как большинство пользователей социальных сетей выражают свою причастность к прочитанному или увиденному на повседневной основе.

Б. Организационная обратная связь осуществляется при выполнении учебных заданий с целью решения технических или организационных вопросов. В повседневной жизни организационная обратная связь происходит при возникновении у покупателя вопросов к интернет-продавцу, обсуждении в специализированных тематических блогах, включая видеоблоги, конкретных тем (от приготовления блюд в блогах о кулинарии до технологических вопросов по использованию программного обеспечения или оборудования). Организационная обратная связь также может иметь место при реализации учебных интернет-проектов, когда участники проекта по необходимости, без определенного регламента, посредством комментариев (обсуждения) задают организационные или технические вопросы по мере их поступления. Отсутствие организационной обратной связи означает решение текущих организационных или технических вопросов.

В. Учебная обратная связь осуществляется между учителем/преподавателем и обучающимися или обучающимися между собой при выполнении учебных проектов. Посредством организации письменной учебной обратной связи создаются дополнительные условия для внеаудиторного иноязычного речевого взаимодействия обучающихся. Следует заметить, что, как только появились интернет-технологии, на основе которых стало возможно развивать письменно-речевые умения учащихся и студентов, ученые и преподаватели-практики сразу же стали предлагать методики обучения письменной речи в сотрудничестве, которые включали отдельные шаги по изучению и комментированию обучающимися письменных работ друг друга. Примерами могут служить следующие исследования: Е.А. Ильиной [5], посвященное развитию письменно-речевых умений учащихся средней школы на основе современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); К.А. Мерзлякова [7], посвященное обучению международной дипломатической коммуникации посредством блогов; И.С. Дронова [1], посвященное обучению магистрантов академическому дискурсу посредством блогов; П.Ю. Золотова [4], посвященное использованию корпусных технологий в формировании прагматической компетенции студентов. Изучение этих и многих других работ отечественных исследователей свидетельствует о том, что *целью взаимного изучения и комментирования работ обучающимися являлось их вовлечение в учебный процесс и создание условий для иноязычной практики. Авторы не ставили своей целью научить учащихся или студентов писать отзывы на письменные работы!* Именно поэтому задания на этапе взаимной оценки ограничивались установкой изучить работу одноклассника и в комментарии дать оценку содержания работы и ее структуры. Никаких более детальных инструкций по объему или структуре комментария-оценки авторы методик не предлагали. Отметим, что на начальных этапах реализации проектной методики на основе компьютерных технологий в соответствии с уровнем владения обучающимися изучаемым языком этими заданиями можно ограничиться.

При приобретении обучающимися опыта участия в совместных иноязычных интернет-проектах правомерно говорить о развитии у учеников и студентов отдельного письменно-речевого умения по написанию полноценного отзыва на первичную письменную работу. Правила написания отзыва должны быть ясно регламентированы (объем, структура, содержание). Кроме того, особую актуальность вопрос обучения учащихся и студентов написанию полноценного отзыва на письменные работы друг друга приобретает в контексте реализации метода взаимной оценки, когда методика обучения включает отдельные этапы, на которых в малых группах обучающиеся изучают и рецензируют

письменные работы друг друга. Содержание отзыва во многом определяется методикой обучения письменной речи посредством ИКТ, которая может проходить по двум вариантам.

Вариант 1: обучение письму без внесения изменений и переписывания первоначальной работы. Например, обучающимся дается задание написать эссе о том, как они провели зимние каникулы. В мини-группах учащиеся должны изучать эссе друг друга и написать свои комментарии по содержанию и структуре работы. Такие комментарии, как правило, должны содержать социально окрашенную обратную связь, личное отношение читателя к написанному, возможные личные примеры читателей, показывающие соотнесенность или причастность к описанному. Также обучающиеся могут оценить структуру письменной работы без рекомендаций по последующей доработке.

Вариант 2: обучение письму с внесением изменений и переписыванием первоначальной работы. Например, обучающимся предлагается написать аргументационное эссе и разместить на интернет-платформе для последующего обсуждения с одноклассниками. В мини-группах обучающиеся получают задание изучить эссе друг друга и написать отзыв, выразив собственное мнение относительно содержания эссе, а также оценив структуру работы данного конкретного жанра. Выражая свое мнение о работе, больший акцент по сравнению с обучением письму без внесения изменений и переписывания первоначальной работы следует делать на рекомендациях тех изменений, которые автор сможет внести в первоначальный документ после рецензирования при доработке или переписывании работы.

Таким образом, наряду с выражением личного мнения и суждений по содержанию письменной работы, выражением сопричастности к обсуждаемому вопросу и т.п., при подготовке отзыва на работу с возможностью внесения изменений и редактирования (вариант 2) обучающиеся более эксплицитно выражают свои рекомендации по дальнейшей доработке высказывания в отношении как содержания, так и структуры.

СТРУКТУРА ОТЗЫВА НА ПЕРВИЧНЫЕ ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Содержание отзыва может варьироваться в зависимости от жанра письменной работы обучающихся. В любом случае участники проекта должны понимать, что *цель написания отзыва на иноязычное письменное высказывание одноклассника – предложить обзор написанной работы, включающий краткое описание содержания работы, оценку ее содержания, структуры, достоинств и недостатков, рекомендации по доработке и выводы.* Отзыв может содержать следующие структурные компоненты:

- **описание предмета изучения и обсуждения** (*отзыв представлен на работу...; работа посвящена...*);
- **краткое описание содержания работы** (*в работе автор описывает...; работа посвящена описанию...*);
- **соответствие структуры изучаемой работы структуре письменного высказывания этого жанра** (*по структуре работа соответствует...; в ней присутствует введение...; по структуре работа не соответствует...; в основной части работы после введения автору следует...; однако в рецензируемой работе автор...*);
- **оценка содержания работы, раскрытие темы/проблемы** (*автору удалось достаточно подробно описать...; описание носит несистемный характер...; автору удалось аргументировать свою позицию относительно...; автор не представил аргументов в поддержку тезиса о...*);

- **лексико-грамматический компонент содержания работы** (в работе имеется ... грамматических ошибок...; автор использует активную лексику по теме...);
- **достоинства работы** (автору удалось...; удачным представляется...; наибольший интерес представляет...);
- **недостатки работы и рекомендации** (считаю недостаточным...; приведенные аргументы не представляются убедительными...; рекомендую усилить... часть работы, добавив...; рекомендую переписать... часть, изменив...);
- **выводы** (считаю, что работа в целом состоялась, высказанные замечания носят фрагментарный характер...; считаю, что работа должна быть существенно доработана по предложенным рекомендациям...).

Табл. 1

Слова
и выражения
для написания
отзыва
на иноязычное
письменное
высказывание

Безусловно, в зависимости от жанра письменного высказывания (поздравительная открытка или эссе) как сами компоненты, связанные с содержанием и структурой работы, так и их количество будут изменяться. Для изучающих английский язык в таблице 1 приведены некоторые фразы и выражения, которые следует предложить использовать обучающимся при написании отзывов.

Целевая установка	Примеры
Описание предмета изучения и обсуждения	the paper is an essay on the topic...; the paper addresses the issue of...; the essay is about...
Краткое описание содержания работы	in the essay the author discusses the issue of...; the essay is devoted/dedicated to...; the paper focuses on...; the paper represents/shows...; the author provides arguments "for" and "against" ...; in this essay the author provides his opinion about...; the author explains...; the essay substantiates the modern aspects...; the paper includes/contains arguments...
Соответствие структуры изучаемой работы структуре письменного высказывания этого жанра	the structure of the paper meets the requirements...; this includes the introduction...; the structure of the paper does not match the structure...; in the main part it is necessary to...; the structure of the paper corresponds to...; the paper contains an introduction, ... and ...; ...is missing in the paper; the parts of the paper are mixed up with each other; the counterarguments usually go after the arguments, but in the paper...
Оценка содержания работы	the author managed with... (describing of...); the description is (not) systemized: the author was able to stand up for his/her opinion referred with...; the author did not give arguments for supporting the thesis about...; the author managed to describe in detail...; the author provides a detailed outline...; the author gives a detailed description of...; the description of... is very general and non-systematic...; the author provides a great amount of arguments...; the author does not provide any arguments for...
Лексико-грамматический компонент содержания работы	the paper is full of / there are many grammar mistakes...; the author does not use ... tense correctly; the author mixes ... and ... tenses; the author uses / does not use ... active vocabulary according to the topic; the work is full of spelling mistakes and bad grammar; the author's vocabulary on the topic seems to be poor...
Достоинства работы	the author managed... successfully; the author was able to demonstrate...; the advantages of this paper are as follows...; the author's statements are logically interrelated and confirmed by factual material about...
Недостатки работы	unfortunately, the support of the argument was less successful...; the arguments given do not seem convincing...; I recommend paying attention to ... part of work; the disadvantages of this work are as follows...
Выводы	I recommend the author should change... / should add...; I could advise the author to...; I suppose that the paper is not bad...; following these recommendations this essay should be developed...; I suggest the author to...; the author should add... / exclude... / be more.../ pay more attention to...
Выражение собственного мнения	in my opinion/view...; for me...; I suppose/think/guess/feel...; I would say that...; it seems to me that...; I really liked this paper...; I think...; I believe...; to my mind...; it seems to me...; I felt that...; I did not like...; this argument did not resonate with me because...; the author was (not) successful in making me feel...; I was especially touched by...; I did not understand the connection between...; it was clear that the author was trying to...; my favorite part was... because...

В качестве примера рассмотрим то, как может происходить взаимная оценка работ обучающимися (см. табл. 2).

Тип высказывания	Пример
Обучающийся 1. <i>Первоначальная версия эссе</i>	An Opinion essay 'What can be done to discourage people from using their cars?' In recent years, there have been a growing number of people using cars. This lead to some serious consequences such as pollution, climate change, and deterioration of people's health and these problems need our immediate attention. One feasible approach is that we should rebuild our cities in a way which would remove the need for personal car. As an example, we might improve planning of residential districts, so you would not need to travel several kilometers in order to get to the important infrastructures. Another way to decrease the usage of personal cars is taxation. We can make ownership of a car too expensive for most of the people and force them to use public transport. Some people already want to use public transport instead of personal cars. The only thing that stops them is poor quality and inconvenience of public transport. If we improve the public transportation system.
Обучающийся 2. <i>Отзыв</i>	In the essay the author discusses the issue of using cars and how can we make people stop using cars. Author explains that using cars is bad for the environment and people. And that we can stop using cars if we have better public transport system and if we raise taxes. The work contains an introduction and 4 possible ways to decrease number of people using cars. But conclusion of the essay is missing. Author managed to explain his point of view on the issue and introduced ways of eliminating that issue. Despite that in this work there are some grammar mistakes author makes use of active vocabulary referred to the subject. I think that author did a very good job writing this essay. He was able to demonstrate the problem and possible ways of fixing it. But there are some minor disadvantages. Author needs to make a conclusion for his work and also check the text for any mistakes.
Обучающийся 3. <i>Отзыв</i>	The essay is about what can be done to discourage people from using their cars. In the essay, there are some suggestions on how to change the approach to owning a car. The work contains an introduction and the main part. There are excellent author's arguments in the main part (about rebuilding cities and taxation). The author managed to describe in detail his opinion about the topic of essay. In the work, there are not many mistakes. The author uses active vocabulary according to the topic. I recommend paying attention to conclusion of this essay and add more information in the main part. In my opinion, despite all the remarks, the essay is quite good and the topic is fully disclosed.
Обучающийся 1. <i>Реакция на отзывы одноклассников и переработанный вариант эссе</i>	Thank you all for your reviews. After reading them I've checked for grammar errors and corrected the ones I found. I've also added the conclusion to my essay and slightly improved my last argument. In recent years, there have been a growing number of people using cars. This lead to some serious consequences such as pollution, climate change, and deterioration of people's health and these problems need our immediate attention. One feasible approach is that we should rebuild our cities in a way which would remove the need for personal cars. As an example, we might improve planning of residential districts so you would not need to travel several kilometers in order to get to the important infrastructures. Another way to decrease the usage of personal cars is taxation. We can make ownership of a car too expensive for most of the people and force them to use public transport. Some people already want to use public transport instead of personal cars. The only thing that stops them is poor quality and inconvenience of public transport. If we improve the public transportation system, we might encourage people to use it instead of cars. In conclusion, I would like to say that this issue is very complex and if we want to decrease the usage of personal cars, we need to push this idea to political level. If you want to help with this issue, then you should vote for people who support it and you might need to become a role model for other citizens.

Табл. 2

Пример взаимной оценки письменных работ обучающимися

Материалы таблицы 2, представленные в оригинальном виде с соблюдением аутентичности высказывания обучающихся, показывают, как именно может происходить развитие письменно-речевых умений учащихся/студентов на основе метода взаимной оценки на базе одной из платформ сети Интернет. В высказываниях участников обсуждения неизбежны лексико-грамматические ошибки. Главное – другое. *Организация обучения на основе данного метода создает реальные условия для развития иноязычных речевых умений обучающихся во внеаудиторное время.* Не раз было отмечено, что *роль учителя/преподавателя в проектах подобного рода будет заключаться исключительно в мониторинге учебно-познавательной деятельности учеников/студентов.* Он не должен исправлять каждую лексическую или грамматическую ошибку обучающихся. Это может привести к боязни с их стороны сделать ошибку и повлияет на снижение мотивации принимать участие в языковых интернет-проектах.

Специально отметим, проекты подобного типа – не единственные приемы и формы развития необходимых иноязычных речевых умений обучающихся. Преподаватель может найти массу других возможностей в аудиторное время проконтролировать развитие конкретных речевых умений и внести необходимые корректировки.

Предлагая метод взаимной оценки для развития письменно-речевых умений, следует также отдельно обозначить ряд методических и педагогических условий, соблюдение которых обеспечит его результативность. Во-первых, это владение обучающимися иностранным языком на уровне *intermediate* и выше. Иначе они будут испытывать недостаток языковых и речевых средств при написании отзывов. Во-вторых, преподавателю необходимо будет определить оптимальный для конкретного класса/группы способ разделения обучающихся на мини-группы по 3–4 человека для того, чтобы обучение в сотрудничестве принесло положительные, а не отрицательные результаты (подробнее см.: [13]). В-третьих, методика обучения должна быть четко структурирована и разделена на отдельные этапы или шаги. В противном случае обучающиеся не всегда могут понимать, что и когда им следует делать. В-четвертых, преподавателю следует четко определить время выполнения заданий в рамках каждого этапа (написание первоначальной работы, написание отзывов, внесение изменений или переписывание оригинальной версии работы и т.п.). В-пятых, на этапе объяснения целей и задач интернет-проекта преподаватель должен ознакомить обучающихся с критериями оценки, которые, в свою очередь, должны отражать все аспекты участия в проекте (написание письменной работы и написание отзывов). Преподаватель также должен озвучить, будет ли оцениваться переработанная версия письменных высказываний обучающихся, и если да, то по каким критериям.



Литература

1. **Дронов И. С.** Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры при помощи блога учебной группы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 185. – С. 19–28. – URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-19-28> (дата обращения: 12.09.22).
2. **Евстигнеев М. Н.** Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных технологий на современном этапе // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 80–90.
3. **Евстигнеев М. Н., Завьялов В. В., Евстигнеева И. А.** Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 49–55.
4. **Золотов П. Ю.** Формирования иноязычных прагматических навыков старшеклассников посредством обучения прагматическим маркерам с помощью лингвистических корпусов // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 13–19.
5. **Ильина Е. А.** Развитие умений письменной речи учащихся средней школы на уроках английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 11. – С. 193–196.
6. **Коган М. С., Попова Н. В.** Использование подходов корпусной лингвистики для изучения иноязычных идиом и фразеологизмов в средней школе // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 20–28.
7. **Мерзляков К. А.** Этапы обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 5–6 (157–158). – С. 31–39.
8. Примерная рабочая программа основного общего образования. Английский язык (для 5–9 классов общеобразовательных организаций). М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2021.

9. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Английский язык (для 10–11 классов общеобразовательных организаций): проект. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022.
10. **Сысоев П. В.** Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 115–127.
11. **Сысоев П. В.** Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 15–28.
12. **Сысоев П. В., Золотов П. Ю.** Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Язык и культура. – 2020. – № 51. – С. 229–246.
13. **Сысоев П. В., Хмаренко Н. И.** Проблемные зоны педагогической технологии обучения в сотрудничестве в ходе организации проектной деятельности обучающихся // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 57–61.
14. **Титова С. В., Барина К. В.** Рефлексия в онлайн-обучении иностранным языкам в школе: подходы, способы, механизмы реализации // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 29–37.
15. **Титова С. В., Барина К. В.** Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 2. – С. 200–214.
16. **Харламенко И. В.** Обучение письменной речевой деятельности для подготовки к ЕГЭ по английскому языку в условиях дистанционного обучения // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 29–36.
17. **Шульгина Е. М.** Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квест // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 52–59.



**Сведения
об авторах**

Сысоев Павел Викторович, доктор пед. наук, профессор, зав. лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина.

E-mail: psysoyev@yandex.ru

Кретов Денис Владимирович, старший преподаватель кафедры английского языка, Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семёнова-Тян-Шанского.

E-mail: decret@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПО ОБУЧЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ В ШКОЛЕ И ПОДГОТОВКА К НЕЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА



Аннотация

В статье рассматривается вопрос о подготовке студентов бакалавриата к работе над лексической стороной иноязычной речи в школе. Такая деятельность является составной частью их профессиональной методической подготовки. Особое внимание обращается на развитие у будущих учителей гностических и проектировочных умений. Предметом пристального внимания в подготовке молодых учителей является развитие способности планировать и проводить уроки по работе над разными видами лексических единиц, умений разрабатывать обучающие комплексы лексически направленных упражнений и оценивать качество владения школьниками лексическим аспектом изучаемого языка.



Abstract

TEACHING THE LEXICAL SIDE OF SPEECH AT SCHOOL LEVEL AND TRAINING UNDERGRADUATE STUDENTS FOR IT

The article discusses the issue of preparing undergraduate students to work on the lexical side of foreign language speech at school. Such activity is an integral part of their professional methodological training. Special attention is paid to the development of gnostic and design skills in future teachers. The need to foster in the young teachers the ability to plan and conduct lessons with different types of lexical units is underlined, as well as the development of their skills to work out various training complexes of lexically-oriented exercises and their ability to assess the level of proficiency in the target language lexical aspect studied by schoolchildren.



Ключевые слова

лексика, лексическая сторона, методическая подготовка бакалавра, гностические умения, проектировочные умения по планированию уроков по лексике, анализ лексических уроков в школе



Keywords

vocabulary, lexical side, bachelor's methodological training, gnostic skills, design skills for planning vocabulary lessons, analysis of lexical lessons at school

Реализация коммуникативной компетенции, решение широкого круга речемыслительных задач при изучении иностранного языка осуществляется в первую очередь с помощью лексических средств. Будущий учитель должен владеть лексическим материалом из учебно-методических комплексов для школы продуктивно и рецептивно. Он должен уметь: 1) доступным образом

объяснять значения лексических единиц; 2) правильно и рационально организовать их качественное усвоение; 3) обеспечивать владение таким материалом на уровне прочных лексических навыков. От начинающего учителя требуется и качественное владение школьно-обиходной лексикой (умение давать речевые установки на языке). За счет такой лексики на уроке создается иноязычная среда.

Деятельность по обучению школьников иноязычной лексике требует от учителя особой подготовки уже в стенах учебного педагогического заведения. В данной статье демонстрируется важность и значимость подобной работы. Школьный учитель должен быть готов организовывать учебный процесс по обучению лексике. Лексическая сторона, вместе с другими сторонами (фонетической, грамматической, орфографической), составляет «операциональную основу иноязычного общения» [1, с. 142].

На занятиях по методике у будущих педагогов целенаправленно формируются умения, связанные с планированием и проведением уроков по выработке лексических навыков и умений на языке. Они связаны: 1) с проведением методического анализа лексики, подлежащей усвоению и на базе которой формируются лексические навыки; 2) с выявлением возможностей употребления слов в типичных речевых ситуациях, где единицы функционируют естественным образом; 3) с подбором наглядности, необходимой для введения новых слов, для осуществления их тренировки и применения, для контроля речевых навыков и умений; 4) с отбором тематических и графических средств для организации лексики с целью ее хранения в памяти и актуализации материала по его использованию в видах речевой деятельности.

Методический анализ лексики связан прежде всего с выявлением разного рода лексических трудностей [9]. Они могут иметь отношение к внешнему облику слова (форме), а также к внутренней структуре (семантике). Трудности в форме слова могут возникать в связи с его произношением, написанием, структурой (простое, сложное, производное). Большое количество сложностей обнаруживаются во внутренней структуре слова, то есть в его семантике [8]. Трудности в значении слова важны с методической точки зрения. Значение может быть основным и дополнительным, основным и переносным. Значения некоторых слов имеют обыкновение устаревать. У иноязычного слова появляются и новые значения, более актуальные, отражающие новые социальные процессы, происходящие в стране изучаемого языка и в его культуре.

Иноязычное слово выражает и определенное понятие. Понятия слов в родном и иностранном языках могут не совпадать. Данный факт представляет определенные трудности. Он может вызывать лексическую интерференцию, что ведет к трудностям в общении.

В структуре слова изучаемого языка находятся семы, отражающие элементы культуры народа. Здесь мы имеем дело с фоновой лексикой. Иноязычное слово может иметь в своей структуре и эмоционально окрашенную сему. В этом случае речь идет о коннотативной лексике, которая тоже национально окрашена. Дети должны знать и об этом.

Слово любого языка имеет одновременно несколько значений. Важно определить, в каком значении слово, вводимое учителем, употреблено в представленном контексте. Учитель должен, кроме того, научить обучающихся правильно определять значение слова в конкретном случае. Речь здесь идет

о смысле лексической единицы. Смысл слова определяется контекстом. Работа с многозначным словом особенно актуальна на старшем этапе обучения. Задачей педагога является и то, чтобы научить школьников передавать с помощью лексики определенные смыслы, транслировать их речевым партнерам. Как видим, иноязычная лексика «характеризуется большей логико-семантической осознанностью» [13, с. 120].

Методический анализ слова должен делать как опытный учитель языка, так и студент, выпускник бакалавриата. Умение проводить анализ связан с наличием у преподавателя гностической способности, которая обеспечивает реализацию гностической функции в его обучающей деятельности. Сама функция предполагает: студент должен владеть прочно сформированным набором гностических умений [9; 10].

Гностический анализ каждого нового слова связан с умением осуществлять контрастивный (сопоставительный) анализ. Такой анализ определяет влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференции на процесс порождения высказывания, на выбор приемов и средств их предотвращения в речевой деятельности.

Гностический анализ помогает учителю не только проанализировать значение слова, но и определить в его структуре семы с культурным компонентом. Это делается для выявления общего и различного в культурах, для достижения единого поля значений в формировании межкультурной компетенции.

Гностический анализ лексики предполагает установление разнообразных связей у иноязычного слова во взаимодействии с другими лексическими единицами языка. Можно говорить о тематических, парадигматических и синтагматических, словообразовательных связях слова. Важно показать школьникам широкие сочетательные способности. Такие особенности слова обеспечивают процесс их комбинирования в речи, их целостное восприятие в звуковых (аудирование) и зрительных (чтение) текстах.

Иноязычное слово имеет способность образовывать свободные, полусвободные связи, входить компонентом в устойчивые словосочетания, в неразложимые словосочетания (идиомы). Преподаватель разными способами доводит такую лингвистическую информацию до сознания обучающихся. Будущие учителя языка должны это хорошо знать, правильно объяснять школьникам все особенности слов изучаемого языка. Осуществление таких методических действий требует от молодого учителя специальных методических навыков и умений. Овладение ими требует, правда, определенного времени.

Для решения поставленных задач необходимо научить студентов правильно выбирать пути и способы предъявления нового лексического материала. Это связано уже с реализацией другой функции учителя – проектировочной [10; 13]. Учителю важно отбирать и дозировать учебный материал (языковой, речевой, культурно значимый) для ознакомления с ним. Важно знать и владеть приемами семантизации, тренировки и применения лексических единиц в видах речевой деятельности. Учителю важно логически выстроить учебные действия школьников. Работа над каждым словом языка должна осуществляться дифференцированно, с использованием разных приемов раскрытия их значения, разных упражнений. Считается полезным использовать одновременно несколько приемов объяснения значений иноязычного слова.

Дифференцированная работа над лексикой проявляется и в использовании средств наглядности для организации лексики, для ее хранения в памяти, для ее использования как опоры в построении речевых высказываний.

Важно научить молодого учителя правильно и рационально подбирать упражнения для формирования лексических навыков и умений [1; 3; 14; 15]. Учитель знакомится с назначением всех типов упражнений: языковых, условно-речевых и речевых. Он должен учиться: 1) определять пропорцию таких упражнений на уроке; 2) устанавливать достаточность упражнений для формирования лексических навыков и умений; 3) определять их последовательность на уроке в логике природы становления речевых навыков и умений; 4) исключать одни упражнения из учебника и заменять их другими, более результативными; 5) определять, какие упражнения можно использовать в функции контролирующих; 6) подключать разные виды анализаторов (слуховые, речедвигательные, зрительные) для создания лексических стереотипов; 7) комбинировать слова между собой; 8) использовать зрительные и графические опоры в тренировке слов.

Предварительная методическая работа по теме, итоги гностического анализа лексики, проектирование (составление планов) уроков позволяют молодому преподавателю усложнять или упрощать способы объяснения лексического материала, выбрать адекватные приемы и способы ознакомления, упражнения, определять форму их выполнения, использовать технические или мультимедийные средства для их выполнения.

Планирование лексически направленных уроков в школе требует особого внимания студентов к следующим пунктам:

1. Предварительно ознакомиться с содержанием рекомендаций авторов по планированию предстоящего урока и по работе над лексикой на нем.
2. Учитывать требования, предъявляемые к современному уроку иностранного языка; руководствоваться ими в планировании урока, связанного с обучением лексикой.
3. Предварительно проконсультироваться у учителя школы, где студент проходит свою педагогическую практику.
4. Осуществить дидактико-методический анализ лексического материала, подлежащего усвоению на уроке; выявить трудности, возникающие при усвоении лексики; предварительно определить приемы, обеспечивающие снятие трудностей.
5. Определить путь (технология), который (-ая) будет использоваться при объяснении нового лексического материала на предстоящем уроке.
6. Спроектировать учебно-речевые ситуации для раскрытия значений новых слов и их употребления; отобрать типичные речевые образцы для таких ситуаций.
7. Выбирать адекватные приемы и способы объяснения значений новых лексических единиц. Обеспечить зрительную и графическую наглядность для раскрытия их значений.
8. Спроектировать комплекс лексических упражнений для организации тренировки, применения новых лексических единиц.
9. Продумать коммуникативные установки, которые начинающий учитель будет давать на уроке в ходе работы над новой лексикой.
10. Прогнозировать обучающие действия учителя при возникновении несоответствия между целями, задачами и условиями обучения лексике и формирования на ее основе лексических навыков и умений.
11. Разработать комплекс упражнений с целью определения уровня и качества сформированности лексических навыков.

12. Определить результативность работы по усвоению новых слов на уроке; определить целесообразность домашних заданий для работы над лексикой.
13. Продолжить работу по совершенствованию лексических навыков на последующих уроках в рамках лексической темы учебника или в рамках нескольких тем.

Работа над лексикой не заканчивается прохождением темы. На занятиях по методике, в ходе педагогических практик студентам предлагается: а) разработать аналогичные уроки по работе над лексикой для ее продуктивного употребления; б) определить содержание этапа урока, связанного со снятием лексических трудностей в текстах для чтения и аудирования; в) разработать и провести уроки, связанные с усвоением лингвострановедческой лексики; г) разработать уроки, связанные с расширением словарного запаса на основе аффиксации, словообразования и конверсии; д) разработать и провести уроки по контролю лексических навыков в рамках темы.

Каждый студент-практикант учится грамотно планировать такие виды уроков, проводить и оценивать их результат. В таком контексте важно значение дидактико-методического анализа уроков. Анализ проводится сначала в условиях «симуляции» учебного процесса. Подобный вид анализа урока, тем не менее, готовит будущих учителей к реальной педагогической и методической деятельности в школе.

Работа студентов по анализу уроков иностранного языка в целом и лексических уроков в частности проводится под руководством школьного учителя или преподавателя по методике из учебного заведения, где обучаются студенты-практиканты.

Обучающая деятельность начинающего учителя языка анализируется по определенному плану, который позволяет четко выделить объекты анализа; соединить теорию методической науки с реальной учебной действительностью; скорректировать деятельность будущего учителя по работе над лексикой с требованиями методической науки, методических разработок авторов учебника. Для анализа таких уроков отсылаем студентов к статьям из журнала «Иностранные языки в школе» [7; 12].

Для достижения поставленной цели в области овладения лексикой предлагается специальный план. Он заимствован из пособия К.И. Саломатова «Первые шаги в профессию учителя иностранного языка» (Л.: Просвещение, 1978). Приведем пункты анализа урока, связанного с работой над лексикой, с формированием лексических навыков и умений:

1. Определить количество вводимых лексических единиц на уроке.
2. Вычленив дидактико-методические трудности в усвоении лексических единиц на разных этапах работы над ними (семантизация, тренировка, применение и контроль).
3. Указать пути и приемы, выбранные для объяснения нового лексического материала; обосновать правильность их выбора.
4. Выбрать упражнения для тренировки лексических единиц на данном уроке; дать им методическую характеристику.
5. Обосновать необходимость использования зрительных и моторных подкреплений в процессе автоматизации лексики.
6. Проследить за тем: а) как сочетается работа над новой лексикой с повторением ранее изученной; б) как проводится работа над сочетаемостью слов и словообразованием; в) как осуществляется взаимосвязь работы над словарем с работой над грамматикой, фонетикой и орфографией.

7. Выявить специфику работы над лексикой в зависимости: а) от ее функциональных особенностей (рецептивный или продуктивный словарный запас); б) от ступени обучения (начальная, неполная и полная средняя школа).
8. Указать приемы работы над словообразовательными моделями и упражнения по развитию языковой догадки.
9. Назвать приемы и способы проверки сформированных лексических навыков. Определить соответствие их качества заявленной цели урока.

«Эксперты» (в роли таковых выступают другие студенты группы) высказывают суждения по увиденному. В ходе анализа привлекается теоретический материал по теме из учебника методики. Учебная деятельность, предваряющая педагогическую практику, готовит студентов на сознательной основе к работе в школе. Студентам предстоит проводить аналогичные анализы уроков, активно участвовать в них, давать им дидактическую, психологическую и методическую оценку.

Первые успехи будущих учителей языка позволяют: а) убедиться в правильности выбора своей профессии; б) воспитать потребность совершенствовать методические навыки и умения; в) целенаправленно овладевать профессиональным педагогическим мастерством; г) овладевать и внедрять обучающие технологии; д) совершенствовать межкультурное общение на основе выученной лексики и грамматики.

Готовя студентов к реальной преподавательской деятельности в школе, стоит обратить внимание на еще один важный аспект в работе над лексикой. Это организация повторения слов на уроках. Повторение слов обеспечивает «мобильность» всего словарного запаса к включению в иноязычную речевую деятельность [1, с. 167]. Повторение лексики организуется в рамках изучаемой темы или после прохождения нескольких тем. Для учителя важно: а) определить количество повторений слов; б) определить количество повторений для разных типов и видов слов; в) в ходе повторения создавать потребность в пройденных словах.

Повторение как методический прием позволяет интенсифицировать процесс усвоения лексики. Это происходит: 1) за счет создания методической логики в организации повторения; 2) за счет актуализации («освежения») разных видов связей, имеющих у слов; 3) за счет создания новых форм хранения лексики; 4) за счет внесения в процесс повторения решения новых речевых задач, элементов сознательности, соревнования и использования игровых приемов.

Методическая компетенция будущего учителя языка позволяет обращать внимание и на умения организации контроля функционирования лексических навыков в речи, на умения проводить разные виды контроля, на использование разных способов и форм контроля.

Особое место отводится контролю лексики продуктивного характера. В начале работы над ней внимание учителя обращается на качество сформированности отдельных операций в структуре лексических навыков. Операции, как элементарные действия, должны выполняться быстро, автоматизировано, гибко, сознательно.

Оценка уровня сформированности и качество функционирования лексических навыков оценивается через владение следующими умениями: 1) умение извлекать лексические единицы (ЛЕ) из памяти, переводить их в оперативную

память для раскрытия содержания высказывания; 2) умение сочетать вызванную ЛЕ с другими в заданном контексте, соблюдая нормы их смысловой совместимости; 3) умение включать ЛЕ в разные речевые образцы, правильно оформляя их; 4) умение включать ЛЕ в минимальные высказывания (сверхфразовые единства, диалогические единства, микродиалоги и микромонологи); 5) умение оценивать правильность употребления ЛЕ в контексте; 6) умение определять смысл ЛЕ в рамках контекста; 7) умение оформлять слова и их сочетания; 8) умение правильно произносить слова в потоке речи [10].

Основными критериями оценки качества функционирования лексических навыков продуктивного характера являются показатели в пп. 1–6. Показатели в пп. 7 и 8 рассматриваются как дополнительные.

Лексические навыки продуктивного характера контролируются с помощью упражнений в говорении, через порождение диалогических и монологических высказываний, через выполнение упражнений в письменной речи. Продуктивные лексические навыки функционируют в данном случае на уровне умений.

Когда операционный аспект лексических навыков достаточно хорошо отработан, автоматизирован, обучающиеся уже не задумываются над выполнением отдельных операций. Они направляют внимание на содержание предстоящего высказывания. Владение лексическими навыками и умениями проявляется: 1) в умениях включать слова по теме в разнообразные речевые образцы; 2) в умениях комбинировать речевые образцы, наполняя их новым лексическим материалом; 3) в умениях усложнять высказывания однородными членами предложений, устоявшимися оборотами речи, причастными и деепричастными оборотами; 4) в умениях использовать оценочную лексику.

Еще раз подчеркнем: языковые средства, в том числе и лексические, остаются на втором плане. Сознание обучающегося по-прежнему продолжает подспудно контролировать правильность употребления языковых и речевых средств (лексических, грамматических, фонетических).

Будущим учителям иностранного языка называются критерии оценки уровня и качества функционирования рецептивных лексических навыков. Они могут быть следующими: 1) умение обнаруживать и выделять существенные признаки ЛЕ (звуковой комплекс, графический комплекс, лексические и морфологические морфемы в составе слова), определять синтаксическую позицию слова в контексте; 2) умение дифференцировать и идентифицировать ЛЕ в контексте (звуковым, зрительным); 3) умение соотносить графический и акустический комплекс слова; определять закрепленные за ним значения в контексте; 4) умение определять смысл слова в контексте абзаца или текста (микротекста); 5) умение объяснять роль ориентиров, использованных для понимания значения и смысла слова в контексте.

Показатели в пп. 1–4 рассматриваются как основные, а показатель в п. 5 – как дополнительный. Для контроля рецептивных лексических навыков используются упражнения: а) на понимание текстов в аудировании и чтении; б) на обеспечение целостного восприятия слов и словосочетаний в контексте; в) на узнавание и понимание на основе признаков, имеющихся у слова. Далее наступает этап выявления смысла слова в контексте, где оно функционирует. Установлена закономерность: шести- и восьмикратное восприятие слова в контексте, его понимание и установление смысла свидетельствует о качественном уровне сформированности лексических навыков рецептивного характера.

Подготовка будущих учителей иностранного языка в стенах педагогических вузов к работе над лексикой требует от них активизации и актуализации теоретических знаний из лексикологии. Знания, термины и понятия лексикологической науки формируют в сознании учителя методический концепт под общим названием «Обучение иноязычной лексике» [2; 4].

Лексикологические знания, знания по методике преподавания иностранного языка, педагогические практики студентов связаны с планированием и проведением не только уроков лексического вида, но и других типов и видов уроков. Это позволяет будущим учителям овладеть в полном объеме методической и другими видами компетенций. Педагогическая и методическая квалификация начинающего учителя будет соответствовать требованиям, предъявляемым ФГОС ВО к его деятельности в школе.

В методической компетенции преподавателя языка в области обучения лексическому аспекту особое место занимает владение технологиями преподавания языка в целом, в том числе и технологиями по усвоению лексики, по формированию лексических навыков, умений и компетенций. Технологии по овладению лексическим материалом обеспечивают запоминание, узнавание, хранение в памяти, быстрое воспроизведение лексики в целях иноязычного и межкультурного общения [14; 15].

В заключение скажем несколько слов о значении эмоционального состояния самого преподавателя на уроке. Эмоциональная компетенция учителя определяет стиль и методы преподавания языка. Учитель, умеющий управлять своими эмоциями, в состоянии управлять и своим стрессовым состоянием, включая устойчивость к стрессу и умение быстро преодолеть такое состояние. Положительное эмоциональное состояние учителя на уроке позволяет ему мотивировать обучающихся к речевой деятельности, вызывая из памяти все новые и новые лексические единицы. Преподаватель подспудно создает хорошее настроение у детей, стимулирует их к речевой деятельности на языке, к речевому и межкультурному общению, обеспечивая высокие результаты по овладению изучаемым языком, в том числе и его лексическим аспектом [5; 6].



Литература

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / отв. ред. Е. С. Кубрякова. – М.: МГУ, 1996. – 245 с.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
4. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. – Воронеж: ВГУ, 1999. – 30 с.
5. Чернышов С. В. Отбор эмотивных текстов для обучения иноязычной эмотивной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 3–2 (45). – С. 206–208.
6. Чернышов С. В. Эмотивная компетенция как обособленный методический конструкт // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 8. – С. 8–14.
7. Чернышов С. В., Шамо́в А. Н. Методический анализ урока как отражение профессионального мастерства учителя иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 3. – С. 4–13.
8. Шамо́в А. Н. Обучение лексической стороне речи и пути ее совершенствования в условиях средней школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1 (55). – С. 88–93.

9. **Шамов А. Н.** Гностические умения учителя иностранного языка как основа методического мастерства // Профессиональная подготовка учителя иностранных языков в новых образовательных условиях: сборник научных трудов по материалам конференции. – Н. Новгород: НГЛУ им. А. Н. Добролюбова, 2015. – С. 178–184.
10. **Шамов А. Н.** Организация деятельности учителя иностранных языков по обучению лексике // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 8. – С. 21–25.
11. **Шамов А. Н.** Контроль лексических навыков на уроках иностранного языка и специфика его проведения // Качественное образование: проблемы и перспективы: сборник научных статей. – М.: МГПУ, 2016. – С. 333–344.
12. **Шамов А. Н., Чернышов С. В.** Методический анализ урока как средство профессионального становления учителя иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 1. – С. 4–12.
13. **Шатилов С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
14. **Щепилова А. В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. – М.: Просвещение, 2003. – 488 с.
15. **Schwarz M.** Einführung in die kognitive Linguistik. – Tübingen; Basel: Franke Verlag, 1996. – 238 S.

Шамов Александр Николаевич, доктор пед. наук; профессор; профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина.
E-mail: shamov1952@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

ТРИЛИНГВАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ: ОТ ФОНЕТИКИ ДО ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО И АНГЛИЙСКОГО)



Аннотация

В статье исследуются трилингвальные основы преподавания иностранных языков в школе на примере китайского и английского на различных языковых уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом и лингвокультурном. Целью стало комплексное теоретическое осмысление явления трилингвизма и его развития в практике преподавания иностранных языков в школе (китайского и английского). В работе применяются различные культуросообразные подходы для обоснования необходимости внедрения триглоссии в лингводидактическое пространство современной российской школы. Анализ различных уровней языка и культуры, подкрепленный конкретными примерами образовательных интерактивных технологий, делает статью полезной для широкого круга читателей: от специалистов в области теории преподавания иностранных языков до учителей-практиков.



Abstract

TRILINGUAL BASICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL: FROM PHONETICS TO LINGUOCULTURAL STUDIES (THE CASE OF CHINESE AND ENGLISH)

The article examines the trilingual basics of teaching foreign languages at school on the example of Chinese and English at different linguistic levels: phonetic, lexical, grammatical and linguocultural. The aim of the article is to make a comprehensive theoretical analysis of the phenomenon of trilingualism and its development in the practice of teaching foreign languages (Chinese and English) at school. The research uses different culturally appropriate approaches to substantiate the necessity of introducing trilingualism in the linguodidactic space of the modern Russian school. The research is based on the analysis of different levels of language and culture, supported by concrete examples of educational interactive technologies, which makes the article useful for a wide range of readers: from specialists in the field of foreign language teaching theory to practicing teachers.



Ключевые слова

**трилингвизм, культуросообразные подходы,
мультикультурность, межкультурный подход,
китайский язык, английский язык, языковые уровни**



Keywords

**trilingualism, culturally appropriate approaches,
multiculturalism, intercultural approach, Chinese, English,
language levels**

Российское школьное образование сегодня переживает трансформации, приводящие к переосмыслению образовательных парадигм. Ряд процессов, происходящих на этапе постнеклассического бытования современного европейского общества, сопряжены со многими противоречиями и конфликтами. Среди таких противоречий — столкновение двух диаметрально противоположных концепций. С одной стороны, главенствует идея формирования общества нового типа, для которого характерны мультикультурность и интернациональность. С другой — наблюдается кризис межкультурности и поликультурности: западноевропейское общество все чаще заявляет об отрицании существующей «мозаичности культурного пространства, где каждая культура гармонично сосуществует с другими культурами» [11, с. 559].

В азиатском обществе, в частности в Китае, напротив, сильны идеи коллективизма, объединения, проявляющиеся в том числе в стремлении сохранить языковое и культурное разнообразие [16, с. 156]. Эти явления берут свои истоки в древне-китайской философии. Для таких философов, как Конфуций и Лао-цзы, категория целостности имеет особую значимость и предполагает отвержение любых крайностей. Как пишет известный лингвист Тань Аошуан, в китайскую картину мира «входят строго формализованные правила поведения, основывающиеся на сбалансированной позиции и отвергающие любые крайности. Этот гибкий по своей природе Срединный путь обеспечивает социальную стабильность и позволяет избегать конфликтных ситуаций в межличностных отношениях» [10, с. 118–119]. Этот особый Срединный путь проявляется и в языковой политике современного Китая в отношении собственных граждан: во-первых, приветствуется знание родного языка — своего диалекта, сохранение национальной культуры; во-вторых, все жители КНР изучают государственный язык путунхуа. Немаловажно, что в КНР еще в детском саду начинается изучение английского языка. Таким образом, многие современные китайцы являются трилингвами.

Изучение иностранных языков в школе существенно влияет на формирование системы ценностей и мировоззренческих констант. Более того, в нашей многонациональной стране принципиальной основой для иноязычного образования являются доминанты поликультурализма и полилингвизма, а среди позитивных тенденций развития межкультурного компонента можно выделить международную интеграцию, интернационализацию и национализацию образовательных моделей, многоуровневую стандартизацию языкового образования и оценивания его качества, нарастание самообразовательной доминанты, а также педагогическую гармонизацию офлайн- и онлайн-взаимодействия субъектов образования [9, с. 2].

Нельзя не отметить важную тенденцию в мультикультурном пространстве российского школьного образования: ускорившиеся процессы цифровизации общества сказались на стремительном становлении учащихся как медиаторов культур. Сегодня во многих школах обычной практикой стало проведение культурных телемостов с иностранными учениками, привлечение учителей-иностранцев к образовательному процессу и даже участие школьников в международных молодежных конференциях. Международные организации, такие как ЮНЕСКО, активно продвигают различные образовательные интеграционные платформы. Существует, например, программа ассоциированных школ ЮНЕСКО. Безусловно, это предопределяет важность концепции диалога культур в школе. Более того, участник такого рода диалога и/или полилога культур также переосмысливает себя и свое место в мире с точки зрения представителей иных культур [8, с. 87]. При этом подчеркивается важность сохранения собственной национальной культуры, которая не должна обезличиваться в стремлении к мировой интергации и интернационализации. Все эти процессы предполагают методологическую

значимость полиподходности [15, с. 15] исследований в области теории и методики преподавания иностранных языков.

Одним из проявлений мультикультурализма в российской школе является трилингвизм как неотъемлемая часть обучения многоязычию, которое стало важным «компонентом как общего среднего, так и высшего лингвистического образования» [12, с. 2]. В данной статье мы рассмотрим учебный трилингвизм на примере китайского, английского и русского языков. Естественный трилингвизм формируется в языковой среде. Искусственный, учебный тип триглоссии характеризуется отсутствием языковой среды, сокращенным временем общения в контексте учебных ситуаций, ограниченной речевой практикой в рамках программных тем, но при этом наличествует системная презентация языковых явлений, целенаправленное обучение, работа над ошибками. Перечисленные характеристики учебного трилингвизма являются основополагающими при изучении нового иностранного языка в школе. Еще одна важная особенность учебного трилингвизма состоит в том, что в школе процесс формирования межкультурной иноязычной компетенции, связанной с овладением вторым иностранным языком, проходит в условиях постоянного (преднамеренного со стороны учителя и осознанного со стороны ученика) сравнения трех взаимодействующих языковых систем: родного (русского) языка и двух иностранных (китайского и английского) [6, с. 224].

Различают следующие виды полилингвизма: по степени родственности языков — однородный и неоднородный; по времени овладения языками — детский и взрослый; по форме функционирования — устный, письменный и двуединый. На основании данных классификаций мы можем определить учебный трилингвизм российских школьников как неоднородный по степени родственности языков, детский по времени овладения языками и двуединый по форме функционирования.

Исходя из классификации по критерию числа операций, можно выделить рецептивный, репродуктивный и продуктивный виды трилингвизма. Трилингвизм школьников, изучающих второй иностранный язык, проходит через все три стадии формирования, достигая стадии продуктивного трилингвизма — самостоятельно-го осмысленного порождения речи.

В психологическом ракурсе, по характеру связи языка с мышлением и с учетом существования в сознании трилингва трех лингвистических систем, может быть выделен чистый и смешанный трилингвизм аналогично типологии двуязычия Л.В. Щербы [14]. Чистый трилингвизм встречается в тех случаях, когда три языка никак не связаны между собой, исключают друг друга. Смешанный тип триглоссии характеризуется переходом от одного языка к другому, смешением языков, их взаимопроникновением. У русскоязычных школьников, изучающих китайский и английский как иностранные языки, формируется триглоссия смешанного типа [7, с. 26].

В ряде отечественных и зарубежных классификаций по характеру взаимодействия лингвистических систем выделяются координативный и субординативный типы трилингвизма [1; 2; 17]. Для координативного типа триязычия (термин, введенный Л.В. Щербой) свойственна параллельность явлений трех языков, не связанных друг с другом, что можно соотнести с «чистым трилингвизмом». Для субординативного типа триглоссии характерно существование общей «системы координат», в которой каждое явление первого иностранного языка возникает на основе явлений родного, а каждое явление второго иностранного языка — на основе комплекса явлений родного и первого иностранного. Учебный трилингвизм школьников является субординативным.

Таким образом, учебный трилингвизм изучающих иностранный язык в средней школе характеризуется комплексом особых параметров и является, с одной стороны, внешним проявлением поликультурной лингвообразовательной среды, а с другой – внутренней сущностью процессов, происходящих при формировании личности школьника в ходе соизучения разных языков и культур, что и предопределяет трилингвальные основы преподавания иностранных языков в школе.

С точки зрения практики преподавания иностранных языков важно проследить, как учебный трилингвизм непосредственно проецируется на различные уровни овладения языком. В рамках данного исследования мы выделяем следующие уровни: фонетический, лексический, грамматический и лингвокультурный.

На *фонетическом уровне* в рамках трилингвального подхода должно происходить осознанное понимание источников интерференции при произнесении и различении звуков китайского языка, при их «контакте» в сознании школьника с фонологической базой английского и русского языков (поскольку китайский язык изучается после английского, с учетом как родного, так и первого иностранного языка). Для понимания зон интерференции и переноса обучающимся рекомендуется вести дневник полилингвистических наблюдений, в котором фиксируются результаты анализа и собственные умозаключения школьника о взаимосвязи языковых баз трех языков, где знаками «–» и «+» отмечается взаимовлияние трех языков. Обучающийся самостоятельно заполняет дневник, пользуясь консультациями учителя о возможном взаимовлиянии трех фонологических систем, указывая, какие звуки можно перенести из русского и/или английского языка, а какие ни в коем случае нельзя, обращая внимание на возможное неправильное заимствование звука одного языка в другой. Подобный прием согласуется с принципом индивидуализации обучения [4, с. 96]. Важно учесть весь языковой опыт ученика, особенно если русский является неродным.

Так как обычно вводно-фонетический курс китайского языка осваивается на начальном этапе изучения в пятом классе средней школы, процесс ведения такого дневника должен быть адаптирован к возрастным особенностям школьников. Можно использовать специальные альбомы-дневники с наклейками (наклейки-смайлики для самооценки; галочки и крестики для коррекции и т.д.). Именно с помощью игровых и интерактивных методов получится провести комплексное сопоставление и добиться необходимого результата в процессе овладения школьниками фонетикой китайского языка.

Лексический уровень трилингвального пространства тесно связан с моделями словообразования, исторической лексикологией, фразеологическим фондом трех языков и актуальными тенденциями трансформации лексики. В трех языках, безусловно, преобладают различные словообразовательные модели (аффиксация, сложение морфем, контракция и т.д.), функционируют разные принципы исторической лексикологии, различаются источники фразеологии, процент слов-заимствований из других языков, тенденции развития словарного фонда. На уроках иностранного языка учитель может применять метод проектов, а именно давать обучающимся задания на сравнение лексики трех языков. Темы проектов могут быть разными: например, «Иностранные заимствования в лексике китайского, английского и русского языков», «Словообразовательные модели на примере трех языков» и другие. Реализуя такого рода проекты, школьники приобретают поликультурные, социокультурные, межкультурные знания, а также совершенствуют лексические навыки.

Грамматический уровень представляется самым тяжелым для интеграции в трилингвальное пространство обучения иностранным языкам в школе. Сопоставление грамматического строя различных языков является комплексной задачей профессиональных лингвистов. Однако игровые и интерактивные методы дают возможность провести подобное сопоставление и в школе. Например, такая педагогическая технология, как SWOT-анализ, позволяет проанализировать различия грамматических систем. Метод заключается в разделении языковых факторов и грамматических явлений на четыре основные категории: *strengths* (сильные стороны), *weaknesses* (слабые стороны), *opportunities* (возможности) и *threats* (угрозы). Данная технология адаптирована к условиям мультилингвального обучения школьников и предоставляет возможность провести своеобразные кросс-культурные параллели, обеспечивающие связь учебной разноязычной деятельности в аудитории с внешними реалиями, установить цепочки связей изучаемого материала с жизненными явлениями вне класса. В этом аспекте немаловажной кажется роль учителя, который способен «контролировать формирование результатов образования обучающихся сегодня и устранять трудности в обучении завтра, равно как и адекватно оценивать результаты своей работы» [13, с. 2] как в педагогическом, так и лингвистическом измерениях.

Наиболее широко трилингвальный подход применяется на *уровне лингвокультуры*, где в силу вступают технологии и приемы сопоставления трех культурных данностей. Это обретает особую актуальность в связи с возрастающей ролью «этнокультурных факторов и аспектов культурно обусловленного межличностного взаимодействия представителей разных культур» [3, с. 34] (в нашем случае – трех). Наиболее эффективным видится применение кейс-технологии, позволяющей осуществлять мультилингвальное обучение школьников в условиях интеграции с профориентационной деятельностью. При этом обучающийся обретает новые умения и навыки в области лингвострановедения – у него «формируется способность проводить анализ языковых явлений, ориентируясь на их страноведческую маркированность, а также, опираясь на этот анализ, выстраивать собственную стратегию речевого поведения» [5, с. 458]. Суть кейс-технологии заключается в изучении проблемы, взятой из реального культурного контекста, и в поисках путей ее решения. Мультилингвальные кейсы становятся тренажерами, симуляторами, позволяющими отработать межкультурные компетенции. Более того, эффективным способом обучения межкультурной разноязычной коммуникации является применение кейсов на основе аудиовизуальных материалов, таких как фильмы, ролики и видеоконтент из социальных сетей: Tik-Tok, Вконтакте и др.

Таким образом, трилингвальное образовательное пространство становится неотъемлемой средой современной российской школы. Сквозь призму различных научных подходов к анализу трилингвизма удалось определить, что на уровне общеобразовательной школы он носит учебный характер, а также имеет следующие характеристики: неоднородность, бинарность (или двуединство), стадийность формирования (в конечном итоге достижение стадии продуктивного трилингвизма) и субординативность. Это, безусловно, формирует теоретические фреймы дальнейшей интеграции триглоссии смешанного типа в учебный процесс на различных языковых уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом и лингвокультурном.



1. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко; вступ. ст. В. Н. Ярцевой. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
2. Верещагин Е. М. Психологическая и методологическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1973. – 169 с.

3. Викулова Л. Г., Кулагина О. А. Национальная идентичность в контексте инаковости: языковая репрезентация оппозиции «свой» – «чужие» во французской литературе XX века (на материале сборника эссе Ф. Мориака «Черная тетрадь») // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 2 (12). – С. 33–42.
4. Герасимова С. А. Архитектоника индивидуально ориентированного учебника иностранного языка // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 4 (24). – С. 95–103.
5. Круглов В. В. Учебное пособие «Китай: история и современность» в свете современных лингводидактических тенденций // IV Готлибовские чтения: Востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона в контексте трансдисциплинарного знания: Материалы Международной научной конференции, Иркутск, 07–09 декабря 2020 года / отв. ред. Е. Ф. Серебренникова. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. – С. 457–461.
6. Малых О. А. Обучение студентов произносительной стороне речи на китайском языке в условиях учебного трилингвизма // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–5. – С. 224–230.
7. Малых О. А. Особенности трилингвизма студентов, изучающих китайский язык // Kant. – 2017. – № 2 (23). – С. 45–48.
8. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / отв. ред. Е. Г. Тарева. – М.: Логос, 2014. – 232 с.
9. Сафонова В. В., Твердохлебова И. П. Лингвокультурная педагогика как феномен современного языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 11. – С. 2–3.
10. Тань А. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 240 с.
11. Тарева Е. Г. Межкультурная образовательная идеология в эпоху геополитических трансформаций // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: Материалы Первой международной конференции, Москва, 14–16 апреля 2016 года / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – М.: Языки народов мира, 2016. – С. 558–562.
12. Твердохлебова И. П., Барышников Н. В. Дидактика многоязычия: трудный путь становления // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 12. – С. 2–5.
13. Твердохлебова И. П. Традиции и инновации в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 1. – С. 2–3.
14. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность: сборник работ / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; АН СССР. Отд.-ние лит. и яз. Комис. по истории филол. наук. – Л.: Наука, 1974. – 427 с.
15. Языкова Н. В. Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12–17.
16. Bary Th., Chan W., Watson. B. Sources of Chinese Tradition. Vol. 1. – New York; London: Columbia University Press, 1963. – 578 p.
17. Roberts M. H. The Problem of the Hybrid Language // Journal of English and Germanic Philology. – 1939. – Vol. 38. – P. 23–41.

Малых Оксана Андреевна, канд. пед. наук, и. о. зав. кафедрой китайского языка Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет.

E-mail: malihoa@mgpu.ru

Круглов Владислав Владиславович, канд. филол. наук, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет; преподаватель кафедры китайского, вьетнамского, тайского и лаосского языков, МГИМО МИД России.

E-mail: kruglovv@mgpu.ru



**Сведения
об авторах**

КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ



Аннотация

В статье рассматриваются основные понятия корпусной лингвистики и ее возможности в преподавании иностранного языка. Авторы разделяют точку зрения многих методистов о недостаточной информированности школьных учителей в данной области и аргументируют свою позицию результатами проведенного анкетирования среди учителей и учащихся старших классов г. Петрозаводска.



Abstract

CORPUS LINGUISTICS FOR THE LEXICAL SKILLS DEVELOPMENT AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN HIGH SCHOOL

The article considers the basic concepts of corpus linguistics in terms of possibility to use it as an effective tool in foreign language teaching. The authors of the article share the widespread researchers' opinion concerning the entire school teachers' unawareness of corpus linguistics and its use in the teaching process. Moreover, the authors' view is supported with the findings of the survey carried out among teachers and high school students of Petrozavodsk.



Ключевые слова

корпусная лингвистика, лексические навыки, обучение иностранному языку



Keywords

corpus linguistics, lexical skills, foreign language teaching

Развитие информационных технологий способствует появлению новых разделов научных дисциплин, которые применяют все больше инструментов, связанных с компьютерными программами, базами данных и возможностями сети Интернет. Корпусная лингвистика является одной из актуальных тем современных разработок и исследований ученых.

На сегодняшний день для многих языков созданы корпуса текстов, которые помогают в решении различных языковых, лингводидактических, лексикографических задач. Многообразие существующих корпусов позволяет также проводить исследования в области психолингвистики, стилистики, сравнительной типологии языков, диалектологии, литературоведения. Кроме этого, «развитие современных интеллектуальных программных систем, предназначенных для обработки текстов естественного языка, требует большой экспериментальной лингвистической базы», — утверждает В.П. Захаров [1, с. 11].

Одна из задач корпусной лингвистики — повышение эффективности изучения иностранных языков, и в настоящий момент происходит поиск путей использования корпусной лингвистики в методике преподавания на различных этапах. Совершенствование педагогической практики с помощью этого раздела языкознания осуществляется по двум основным направлениям: сопоставительный анализ (различия между родным и иностранным языком) и дискурсивный анализ (рассмотрение тех изменений языка, которые наблюдаются в речи его носителей) [7, с. 51].

Объясняя специфику лингвистического корпуса, авторы трудов по языкознанию отмечают возможность классификации текстовых данных (устных и письменных текстов), содержащихся в корпусе, по определенному признаку: дате, автору, тематике, жанру. Помимо этого важным свойством корпуса является разметка (аннотирование — *annotation, tagging*), которая и отличает корпус от простого собрания текстов. Она предполагает наличие морфологических, синтаксических и других тегов (специальных меток), характеризующих текст или его элементы — предложения или отдельные слова. В. В. Мамонтова подчеркивает, что при проведении исследований корпусная лингвистика необходима для «эмпирического обоснования их достоверности», то есть подтверждения гипотез или предоставления статистической информации, на основе которой можно формулировать корректные выводы [4, с. 277]. Так, с помощью текстов корпуса можно определить встречаемость в них какого-либо словосочетания и таким образом установить его жанровую и стилевую принадлежность. Отсутствующие в словарях сведения о частотности единиц или примеры к определенным значениям слов дополняются информацией корпусной лингвистики.

Основные преимущества корпуса — это аутентичность текстов и возможность поиска нужных языковых единиц и конструкций, а также получение информации об их частотности [5, с. 294]. С помощью контекстов, в которых употребляется слово, можно лучше понять сферу его применения, семантические оттенки, грамматическую сочетаемость, изменения значения с течением времени (в текстах разных эпох). В работах по корпусной лингвистике подчеркивается еще одно достоинство корпусов: «однажды созданный и подготовленный массив данных может использоваться многократно различными исследователями и в различных целях» [1, с. 6]. Корпусы нетрудно обновлять, а поиск в них можно сделать достаточно простым для пользователей.

Выбор того или иного корпуса зависит от задач исследования или применения. Лингвистические корпуса классифицируются по различным признакам: по цели использования (многоцелевые и специализированные корпуса), виду текстов (письменные, устные, смешанные), жанру (публицистические, литературные), автору, стилю, наличию и характеру разметки. По критерию параллельности выделяют также одноязыковые и многоязыковые корпуса. Последние чаще всего называются параллельными и формируются на основе одних и тех же текстов, переведенных на разные языки. Такие корпуса необходимы для создания словарей и расширения их статей, совершенствования автоматического перевода, работы с лексикой, например идиоматическими единицами языка. Существует также классификация корпусов на динамические и статические: первые постоянно увеличиваются в объеме и позволяют проанализировать изменения, происходящие в языковой системе, а вторые отражают состояние языка в определенную эпоху, поэтому представленные тексты созданы в это время, например корпус произведений писателя XIX века [1, с. 18].

Помимо этого в работах по корпусной лингвистике можно найти разделение корпусов на исследовательские и иллюстративные. Первые применяются для изучения различных языковых явлений, вторые показывают результаты исследований с целью проиллюстрировать выводы, подтвердить языковые факты.

Один из видов корпусов, который часто используется для изучения или преподавания языков, называется учебным. Тексты в таком корпусе созданы людьми, изучающими язык как иностранный. Обычно это эссе, темы которых даются во время занятий студентам. Благодаря таким корпусам лингвисты получают возможность анализа наиболее частых ошибок грамматического, лексического, синтаксического характера.

В Петрозаводском государственном университете создается учебный корпус, специализирующийся на студенческих текстах на французском и немецком языках, – Петрозаводский аннотированный корпус текстов (ПАКТ) [6]. Корпус имеет автоматическую частичечную разметку и разметку ошибок, пока выполняемую вручную. Классификация ошибок включает теги, описывающие грамматические, лексические, дискурсивные, орфографические и пунктуационные ошибки. Студенты сами загружают тексты своих сочинений в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» по основному и второму иностранному языкам. При загрузке студенты заполняют метаданные, которые важны для дальнейших исследований, а именно: ФИО (видно только редакторам корпуса, заменяется в корпусе на идентификационный номер); номер группы; курс, когда текст был написан; дата написания текста; самооценивание (по шкале от 1 до 5); понравилось ли задание (от 1 до 5); эмоциональное состояние в момент написания текста; тип текста (эссе, описание, пересказ и т.д.); форма написания (в ворде или от руки); выполнялась ли работа дома или на занятии [3, с. 97].

Таким образом, корпусная лингвистика активно развивается и появляется много публикаций, посвященных вопросам ее использования в преподавании иностранного языка. Однако наблюдается тенденция более широкого распространения корпусных технологий именно в вузовских кругах, чем в школьной практике, о чем пишут М. С. Коган и Н. В. Попова [2, с. 22].

В данной статье мы хотели бы представить результаты анкетирования, целью которого было, с одной стороны, изучение осведомленности учителей о корпусах, готовности использовать их в своей профессиональной деятельности, а с другой – изучение интереса школьников к упражнениям, созданным на основе корпусной лингвистики.

Онлайн-опрос проводился во время педагогической практики среди учителей иностранных языков общеобразовательных школ г. Петрозаводска и школьников 8–11-х классов, изучающих английский язык.

Учителям иностранных языков предлагались следующие вопросы:

1. Знаете ли Вы, что такое корпусная лингвистика?
2. Использовали ли Вы когда-нибудь корпусы в своей преподавательской деятельности?
3. Оцените, насколько эффективны были задания, созданные на основе корпусов (по шкале, где 1 – совершенно неэффективны, 5 – очень эффективны).
4. Были ли задания интересны учащимся? (по шкале, где 1 – не интересны, 5 – очень интересны).

5. Какие корпуса Вы использовали на уроках иностранного языка?
6. Какие минусы и плюсы использованных корпусов Вы могли бы выделить?
7. Будете ли Вы применять корпусную лингвистику в будущем?

Если учителя давали положительный ответ об использовании в своей практике корпусов для развития лексических навыков, им также предлагался дополнительный вопрос: «Для изучения каких явлений Вы использовали корпуса?» Варианты ответов: полисемия, паронимия, омонимия, синонимия/антонимия, словообразование, для семантизации слов (раскрытия их значения).

Если участник опроса не знал о таком направлении языкознания, ему было необходимо ознакомиться с корпусами, краткими сведениями о них, примерами (British National Corpus¹, параллельные корпуса НКРЯ²), а затем ответить на два вопроса: «Как Вы думаете, возможно ли использовать их в развитии лексических навыков?», «Как Вы думаете, чем именно могут быть полезны корпуса?».

¹ <https://www.english-corpora.org/bnc/>

² <https://ruscorpora.ru/new/search-para.html>

В опросе приняли участие 28 человек. Согласно его результатам, 28,6% учителей знают о корпусной лингвистике. Только трое из них использовали корпуса на уроках иностранного языка, в том числе для изучения явлений полисемии, синонимии/антонимии, словообразования, а также семантизации новых слов. Учителя считают, что упражнения, созданные на основе корпусов, были эффективны и в основном вызвали интерес у школьников.

Среди использованных корпусов они указали Cambridge dictionary³, Collins dictionary⁴, Oxford dictionary⁵ – словари, в которых можно искать примеры слов в контексте, но полноценными корпусами они не являются. Также использовались Параллельный корпус (английский и французский) Национального корпуса русского языка, Sketch Engine. Среди преимуществ применения корпусов в своей деятельности учителя отметили возможность исследовать контекст слов, указание оригинальных источников.

³ <https://dictionary.cambridge.org/fr/>

⁴ <https://www.collinsdictionary.com/>

⁵ <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

Те участники исследования, которые не знали о корпусной лингвистике, но познакомились с этим направлением в ходе опроса, полагают (84%), что корпуса можно использовать для развития лексических навыков учащихся. Пять человек затрудняются описать пользу корпусов, остальные считают, что они нужны для более детального и глубокого изучения лексических единиц, развития грамматических навыков, умений письма.

Тестирование для школьников 15–18 лет включало в себя 9 заданий, которые предполагали работу с различными корпусами, и 3 вопроса, направленных на определение отношения учащихся к корпусной лингвистике (по корпусам Corpus of Contemporary American English и Corpus of Historical American English):

1. Изучите страницу слова **send** в корпусе современного американского языка. Где чаще всего встречается это слово согласно статистике? В телевизионных программах или фильмах / в журналах / в научном, академическом стиле речи?
2. Напишите два существительных, которые часто используются с данным словом.
3. Какую еще информацию можно получить о слове **send** на странице корпуса? Антонимы / синонимы / однокоренные слова / слова, используемые перед словом **send** / определение (значение) слова?
4. Есть несколько способов сказать: «Отправь мне письмо», но какой самый распространенный? Изучите примеры из корпуса и выберите самый популярный вариант:

Send the letter to me / Send to me the letter / Send the letter me / Send me the letter.

5. Посмотрите на примеры и выберите, как часто встречается слово *also* в тех или иных позициях. (Соотнести позиции: перед глаголом / после глагола / в конце/начале предложения; и частоту: часто/иногда/никогда.)
6. Как бы вы перевели слово *doze*?
7. Ознакомьтесь с примерами из корпуса. Как теперь бы вы перевели слово *doze*?
8. На что можно заменить слово *important*? (работа со страницей слова *important* из корпуса).
9. В некоторых корпусах можно найти информацию о том, как говорили раньше. Давайте попробуем с помощью Corpus of Historical American English определить, в каком десятилетии чаще всего использовали форму *to-day*.
10. Как вы думаете, корпуса могут быть полезными для всех / только тех, у кого высокий уровень владения иностранным языком / только для преподавателей / не могут быть полезными?
11. Оцените, насколько эти задания были интересны для вас (по шкале от 1 до 5, где 1 – не интересны, 5 – очень интересны).
12. Как вам кажется, смогли бы вы быстро и легко использовать корпуса? [по шкале от 1 до 5, где 1 – наверное, трудно их использовать, 5 – я бы быстро разобрался (-ась)].

В ходе тестирования все испытуемые успешно выполнили задание на определение жанра, в котором чаще всего употребляется указанное слово. Поиск существительных, которые часто используются с тем же словом, вызвал трудности у 24% учащихся. Одна из возможных причин – незнание слова *Collocates* – так в корпусе обозначен раздел сочетаемости с другими лексемами – или невнимательное прочтение задания (указывали глаголы вместо требуемых существительных).

Неоднозначны результаты ответа на вопрос об информации, которую можно получить на странице слова в корпусе. Только 29% выполнили задание правильно, остальные допустили ошибки. Наиболее часто учащиеся не указывали вариант «определение слова», так как могли не заметить или не понять дефиницию.

80% всех опрошенных справились с изучением примеров корпуса с целью выбора наиболее распространенного порядка слов в предложениях. Несмотря на то что школьники владеют лексемой *send*, задание требовало выбора именно того варианта, который чаще используют носители языка, поэтому, обратившись к примерам, учащиеся сразу заметили наиболее частый вариант, к тому же им помогало выделение разных частей речи (местоимений – синим цветом, существительных – голубым и т.д., это отличительная черта некоторых корпусов). Результаты другого задания на позицию слова (*also*) в предложении показывают, что работа с большим объемом примеров снижает концентрацию внимания: только 38% опрошенных заметили, что в последних предложениях *also* находится в начале фраз.

В ходе тестирования проверялось усвоение значения слова *doze*, которое является ложным другом переводчика. 30% участников знали его перевод, а после выполнения задания на семантизацию данного слова уже более 60% человек смогли правильно его перевести.

Корпусы могут использоваться учащимися для определения актуальности той или иной лексемы, поскольку школьники легко ориентируются в таблицах статистических данных. Например, если учащийся находит синоним к какому-либо слову, он может самостоятельно определить, употребляется ли оно носителями языка в данный момент или уже стало архаичным.

После ознакомления с возможностями корпусов половина опрошенных ответила, что они могут использоваться любым человеком, другая половина — только людьми с достаточно высоким уровнем владения языком. Это можно объяснить тем фактом, что в опросе участвовали ученики, изучающие английский язык по разным программам: как по углубленной, так и по обычной. 67% участников задания показали интересными. Этот показатель может быть выше; учителям, использующим корпусную лингвистику в своей практике, важно творчески подходить к данному вопросу и адаптировать задания, выбирать примеры корпусов в соответствии с уровнем обученности, интересами класса, а также изучаемой темой.

52% опрошенных считают, что смогли бы освоить использование корпусов, 33% сомневаются, что у них это получится. В целом корпусы представляются полезными именно для старшеклассников, поскольку учащимся среднего звена было бы труднее справляться с заданиями ввиду их уровня языка. Проведенное тестирование показывает, что учащиеся 15–18 лет вполне могут пользоваться отдельными инструментами корпусов. Для этого нужна мотивация деятельности, желание школьников улучшить свои лексические навыки. Кроме этого необходимо уметь работать с информацией, находить нужные данные и ориентироваться на иноязычном сайте. Важна и концентрация внимания: в ходе тестирования учащиеся совершали ошибки, которых можно было бы избежать при более внимательном прочтении заданий и примеров.

Таким образом, в настоящее время практика использования корпусной лингвистики в обучении иностранным языкам в школе ограничена, немногие учителя осведомлены об этом направлении. Приведенные в опросе задания для развития лексических навыков показали как свои преимущества, так и недостатки. Для учащихся старших классов, владеющих языком на соответствующем уровне, корпусы могут быть просты в использовании и полезны для понимания значения лексем. У преподавателей появляется возможность разнообразить упражнения и быстро подготавливать задания для самостоятельной работы учащихся. Вместе с тем нужно отметить, что прочность усвоения слов повышается, а сама исследовательская деятельность интересна большинству учащихся. При создании упражнений для развития лексических навыков учителя адаптируют текстовые данные, продумывают, какой вид задания можно предложить учащимся, подводят их к самостоятельному «открытию» языка, особенностей речи его носителей. Несмотря на то что поиск подходящего корпуса, его изучение, создание упражнений могут занимать много времени, работа в данном направлении для развития лексических навыков учащихся представляется актуальной. Вероятно, со временем корпусы станут удобнее в использовании, а методисты в области иностранных языков смогут найти наиболее рациональные и эффективные способы их использования.



2. **Коган М. С., Попова Н. В.** Использование подходов корпусной лингвистики для изучения иноязычных идиом и фразеологизмов в средней школе // *Иностр. языки в школе*. – 2020. – № 10. – С. 20–28.
3. **Котгорова И. А.** Петрозаводский аннотированный корпус текстов как одна из образовательных баз вуза // *Гуманитарные науки и вызовы нашего времени: сборник научных статей по итогам IV Всероссийской (национальной) научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 10–11 марта 2022 года*. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2022. – С. 97–100.
4. **Мамонтова В. В.** Корпусная лингвистика и лингвистические корпуса // *Язык. Текст. Дискурс*. – 2007. – № 5. – С. 27–283.
5. **Павлова О. Ю.** Использование языковых корпусов в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. – 2021. – № 54. – С. 283–298.
6. Петрозаводский аннотированный корпус текстов (ПАКТ). – URL: <https://lingo.smartsensing.petsu.ru/app/> (дата обращения: 12.11.22).
7. **Baldanova E. A., Dondokova N. B.** Corpus linguistics in the language education // *Russian Linguistic Bulletin*. – 2021. – № 1 (25). – P. 49–53.



**Сведения
об авторах**

Барымова Надежда Сергеевна, старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков, Институт иностранных языков, Петрозаводский государственный университет.

E-mail: nbarymova@gmail.com

Кузнецова Мария Константиновна, студентка 5-го курса Института иностранных языков, Петрозаводский государственный университет, направление подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Французский язык и Английский язык».

E-mail: liftmeup13@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЧИСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПЕРИОДИКИ)



Аннотация

Статья посвящена анализу символической семантики числительных в составе английских устойчивых выражений, а также изучению того, какие числовые компоненты наиболее когнитивно выделены и какими прецедентными феноменами это может быть обусловлено. Актуальность исследования связана с важной ролью категории количества в жизни социума, а также имманентной связью количества и качества. Известный философский принцип о том, что количество неизбежно переходит в качество, проявляется в приобретении числительным в составе фразеологизмов метафорического значения и превращении в особый культурный концепт. Проведенный анализ обнаружил, что в современной английской периодике наибольшей когнитивной салиентностью обладают числительные «один» и «два», что обусловлено известной дихотомией мышления, а также биологическими и социокультурными особенностями человека, в соответствии с которыми для преодоления самости человеку необходима ориентированность на друга, партнера, спутника жизни.



Abstract

LINGUACULTURAL ASPECTS OF ENGLISH IDIOMS WITH NUMERALS (BASED ON THE DATA FROM ENGLISH PERIODICALS)

The article investigates the symbolic meaning of numerals in English set expressions, analyses the most conceptually salient numbers and traces possible reasons for this. Research topicality is justified by the role of the category of quantity in the human psyche as well as by the immanent link between quantity and quality. The well-known philosophical principle that quantity transforms into quality is reflected in the subject matter of the research: in the majority of idioms, numbers acquire metaphorical meanings and thus become symbolic cultural concepts. The results of the research demonstrate that numbers 'one' and 'two' are the most conceptually salient in modern periodicals. This is explained by the dichotomy of thought and by the biological, social and cultural nature of man, according to which in order to transcend his own self, a person needs the presence of a conspecific, be that a friend or a romantic partner.



Ключевые слова

идиоматика, число, количество, лингвокультура, символ, метафора



Keywords

idiomaticity, number, quantity, linguaculture, symbol, metaphor

ВВЕДЕНИЕ

Язык является важнейшим компонентом культуры, средством ее формирования и трансляции [3]. С древнейших времен человек прибегал к числовой символизации окружающего мира. В архаичном обществе с мифопоэтическим видением реальности числа использовались для описания мира, человека, его судьбы. Числа в мифопоэтической традиции выступают своеобразным мифологическим кодом, моделирующим культурное пространство. Категория количества играет важную роль в практической деятельности людей: роль числа заключается в измерении вещей, в установлении пропорционально-количественных связей между предметами и явлениями. Число есть «первая законченная конструкция бытия, первый его лик; и в этом смысле мы не ошибемся, если станем его считать первым символом вообще» [4, с. 426].

СИМВОЛИКА НАТУРАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ

Особенностью числительных в составе фразеологизмов является их «способность отражать не только логические и философские особенности понятия числа, но и культурные» [5, с. 3]. При фразеологизации число может реализовывать первичную знаковую функцию, обозначая количество, а может приобретать символический смысл в своей вторичной знаковой функции. Таким образом, нумерологические компоненты, входящие в состав фразеологических единиц, обладают сложной семантической структурой, при этом в большинстве случаев, компонентами идиом выступают числительные первого десятка, входящие в активный языковой фонд [2].

В английской лингвокультуре рекуррентными числительными в составе устойчивых выражений являются один, два, три, четыре, пять, семь, девять, десять, одиннадцать, двенадцать, двадцать четыре, сто, тысяча, миллион: *to put two and two together; one-horse town; to have two left feet; two's company, three's a crowd; on all fours; take five; at sixes and sevens; seventh heaven; to be on cloud nine; pieces of eight; a perfect ten; at the eleventh hour; 24 hours a day; 24/7* [2].

Относительно частое использование числительного «два» в составе идиом обусловлено его «групповым» характером; как правило, «два» противопоставляется одновременно единице и тройке: единице — для того, чтобы показать, что два человека сильнее, смелее и т.д., чем один. Противопоставление трем обусловлено интимно-личностным значением числа «два», особенно если речь идет о двух друзьях или возлюбленных, когда присутствие третьего лица является нежелательным. Значимость чисел «четыре» и «пять» обусловлена физическими свойствами предметов и явлений: поскольку дом имеет четыре стены (угла), а у млекопитающих по четыре ноги, то возникают такие выражения, как *within these four walls; like the/a fifth leg to/of a dog* и т.д. Символизм чисел «три», «семь», «девять» и «двенадцать» связан с Библией: каждое из чисел играет определенную роль в толковании Священного Писания. В христианской (православной) культуре усопшего поминают на девятый день после смерти. Хоронить усопших принято на третий день. В Священном Писании упоминаются двенадцать апостолов. Символичность числа «одиннадцать», использующегося в идиоме *at the eleventh hour*, связана со следующим прецедентом. В Евангелии от Матфея есть притча о рабочих в винограднике, в которой виноградник уподобляется Царствию Небесному, войти в него может каждый, даже в самый последний момент. Хозяин виноградника стал утром нанимать рабочих для своего сада, пообещав всем по одному динарию. Несмотря на то что работники были наняты в разное время — утром, в три часа, в шесть и в одиннадцать, — в конце дня все получили одинаковую плату, по одному динарию [2].

В английских устойчивых выражениях числовой компонент «zero» воплощает в себе идею начала, отправной точки, необходимости действовать: ср. *zero hour* — воен. «час начала атаки»; перен. «решительный час». В сочетании с аллитерацией и ассонансом «zero» используется в символическом значении полного отсутствия необходимого качества: *from zero to hero*. Числительное «one» в ряде случаев противопоставляется числительному «two», причем оба числовых компонента обычно не употребляются в своем прямом значении. Числительное «one» имеет значение «очень малое количество», например *one man, no man* — «один в поле не воин». В составе фразеологической единицы (далее — ФЕ) «one» приобретает ограничительное значение, указывая на быстрое, внезапное выполнение действия: например, *in one stroke* — «одним росчерком пера», *in one blow* — «внезапно». В семантике единицы также реализуется идея малого количества, которое, тем не менее, является решающим или приносит значительный вред, ущерб: ср. *one drop of poison infects the whole tun of wine* — «ложка дегтя в бочке меда». Семантика «one» также несет в себе идею недостаточности: *One swallow doesn't make a summer; One woodcock doesn't make a winter; One man does not make a team; One barking dog sets the whole street abarking; The voice of one man is the voice of none*.

Числительное «два» в составе английских устойчивых выражений передает идею расщепления, разделения, дилеммы, сложного выбора, перепутья, а также идею простейшего множества: ср. *between two evils it's not worth choosing; there are two sides to every question; to be in two minds; two dogs over one bone seldom agree*. В своем положительном значении «два», как правило в сочетании с числительным «один», имеет значение «получить сразу две вещи минимальными средствами»: ср. *to kill two birds with one stone*. В противовес единице, числительное «два» может передавать идею единения двух субстанций, в результате чего выполнение действия становится более легким или менее опасным: ср. *as close as two coats of paint; as thick as two short planks*.

Числительное «three» может иметь значение «неопределенное количество», после которого предмет или ситуация меняется качественно, чаще в отрицательную сторону: ср. *The best fish smell when they are three days old; Fish and company stink in three days*. Кроме того, данный числовой компонент иногда употребляется в значении «малое, недостаточное количество»: ср. *the three tailors of Tooley Street* — «небольшая группа людей, считающих себя представителями всего народа». Иногда числительное «three» употребляется в своем прямом значении, в таком случае оно имеет символичный характер и восходит к сакральным текстам: *to give three cheers; bad luck comes in threes*.

С точки зрения символической значимости числительное «четыре» в разных индоевропейских традициях сохраняет мифологические образы четырех ветров, соотнесенных с четырьмя сторонами света, что находит подтверждение и в английском языке: ср. *to scatter to the four winds* — 1) «промотать, растратить»; 2) «разбить, разгромить, нанести сокрушительное поражение»; *to the four winds* — «полностью, целиком, на все четыре стороны». Число «четыре» также символизирует целостность, устойчивость, окружение, защиту, контейнер, из которого нельзя выйти или в который нельзя проникнуть: ср. *the four corners of the world; the four corners of the earth*.

Числительное «пять» может употребляться в метонимической функции, представляя ладонь или ранний час, рассвет («часть — целое»): ср. *a bunch of fives* — «пятерня, кулак»; *he that will thrive, must rise at five* — «кто хочет

преуспевать, пораньше должен вставать». Известно, что четные числа осваиваются в онтогенезе быстрее, чем нечетные, поэтому посчитать до пяти сложнее, чем посчитать до четырех: ср. *not to know how many beans make five* — «быть несведущим, некомпетентным» vs *as plain as two and two make four* — «как дважды два четыре».

Числительное «десять», как и «пять», часто употребляется в качестве метонимии, называя часть вместо целого: ср. *to ride Bayard of ten toes* — «на своих на двоих, пешком» [2].

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЧИСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ «ОДИН – ДЕВЯТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПЕРИОДИКЕ

Рассмотрим примеры употребления фразеологизмов с числительными от одного до девяти в современной англоязычной периодике, поскольку именно эти числа «имеют отношение к духу: они — сущности, архетипы и символы. Остальные — продукт комбинации этих основных чисел» [1, с. 574]. Материалом исследования послужили 4367 контекстов употребления устойчивых выражений с числовым компонентом от одного до девяти, отобранных методом сплошной выборки из британских газет *The Times* и *The Sunday Times* и американской газеты *The New York Times* за 2010–2021 годы. Основными методами исследования послужили лингвокультурологический, семантический, контекстуальный и функциональный анализ фразеологизмов с числовым компонентом.

Фразеологизм *one too many* — амер. сленг «лишняя порция спиртного (за которой следует опьянение)» — обладает отрицательной коннотацией за счет частичной десемантизации числительного, приобретающего качественную семантику: ср. «*The camaraderie is good, the food is good, the beer, you can't mess with that. And if I had one too many, it's easy to get home*» [13, с. 10].

Фразеологизм *second to none* — «никем не превзойденный; лучше, чем что-либо» — произошел от латинского выражения *nulli secundus* и получает широкое распространение в публицистических текстах: 1299 случаев употребления в газете *The Times* и 1460 случаев в газете *The New York Times* за 2021 год: ср. «*I am playing in front of 60,000 adoring, screaming Indian fans, which is second to none*» [10].

Фразеологизм *the third age* имеет значение «период жизни между средним возрастом и старостью, когда человек хочет как можно дольше сохранять активность». Идея «третьего возраста» основана на теории геронгологии — переквалификации и социализации пожилых людей в новых условиях. По всему миру, начиная с 1982 года, открываются университеты «третьего возраста», представляющие собой благотворительные некоммерческие организации, которые разрабатывают учебные программы, бесплатные курсы и другие образовательные, социальные и спортивные мероприятия для людей пенсионного возраста: «*The great advantage of the third age is that you have the time to nurture the neglected bits of your life*» [10].

Фразеологизм *on all fours* обладает двумя значениями: амер. 1) «на четвереньках»; 2) «точно совпадающий, соответствующий, аналогичный, тождественный». Выражение восходит к латинскому высказыванию *Nullum simile quatuor pedibus currit* и означает, что в сравнении двух аналогичных дел в некотором отношении нет необходимости. Оба идиоматических значения произошли из сравнения с животными, передвигающимися на четырех лапах. Данное устойчивое словосочетание употребляется в публицистических текстах преимущественно в значении «на четвереньках»: 518 статей в газете *The Times*

и 930 упоминаний в издании *The New York Times* за 2021 год. Сферы употребления фразеологизма в значении «на четвереньках» весьма разнообразны: танцы, физкультура, физическое насилие, поведение в состоянии алкогольного опьянения, воспитание детей и т.д. Ср.:

«*She said she then ordered him to get on all fours, which he did, while he sent another \$100*» [13].

«*When really drunk, he would impersonate a dog, pawing across the pub floor on all fours, begging to be patted*» [9].

Как юридический профессионализм ФЕ *on all fours* употребляется в анализируемых газетах значительно реже — 7 случаев употребления за 2021 год: ср. «*I am bound to apply the law as it stands and, even if this case were on all fours with O’Keeffe v Hickey, it would clearly have to fail*» [9].

Фразеологизм *take five* — амер. разг. «сделать небольшой перерыв около пяти минут» [7, с. 2394] — является сокращением сленгового выражения *to take five minutes off*, которое было распространено в Америке в первой половине XX века. Позднее, в 1959 году, название *Take Five* получила джазовая композиция, записанная квинтетом Дейва Брубека для альбома «*Time Out*». Таким названием коллектив не только призывал людей на несколько минут отвлечься от своих дел, но и обыгрывал музыкальный размер композиции — пять на четыре: «*Take Five: LINES Ballet, and Porchlight All Stars*» [11]; «*Take Five: Jewish Ritual and Vietnamese Poetry*» [12].

В публицистике выражение *take five* часто обыгрывается на концептуальном уровне: в каждой статье под заголовком *Take Five* перечисляется пять мероприятий разной направленности, например «*Visual Art*», «*Music*», «*Theater*», «*Literature*», «*Festival*» и т.д.

В составе фразеологизма *be at sixes and sevens* — 1) «находиться в беспорядке, быть в запущенном состоянии»; 2) «расходиться (во мнениях, вкусах и т. п.)»; 3) «не находить себе места, быть в полной растерянности, нерешительности, замешательстве» [8] — числительные «шесть» и «семь» подверглись полной десемантизации, поскольку количественная семантика числовых компонентов не связана с современными значениями устойчивого словосочетания. Этимология фразеологизма до сих пор точно не установлена, наиболее распространенными являются следующие три версии. Современная форма выражения утвердилась в XVIII веке, однако до этого она неоднократно менялась. Первоначальное (этимологическое) значение ФЕ — «сделать ставку на самые большие номера — пять и шесть — при игре в кости», т.е. рискнуть всем, поставить все на карту, беспечно относиться к последствиям своих поступков. Такая версия происхождения фразеологизма считается наиболее достоверной и распространенной [7]. Однако в таком случае остается непонятным, почему произошло искажение числовых компонентов, особенно если учесть, что на гранях одного игрового кубика максимальное число — шесть. Другая версия, объясняющая второе значение фразеологизма, заключается в споре двух лондонских организаций *The Worshipful Company of Merchant Taylors* (портные) и *The Worshipful Company of Skinners* (торговцы пушниной) на предмет их позиций в общем рейтинге средневековых ливрейных компаний от 1515 года, в ходе которого был достигнут компромисс — компании обменивались шестым и седьмым местами каждый год на Пасху. Еще одна версия происхождения идиомы восходит к библейскому тексту (Иов 5:19): «*He shall deliver thee in six troubles: yea, in seven there shall no evil touch thee*», в котором речь идет о важности

доверия к Богу. Во всех трех значениях идиома имеет отрицательную коннотацию. Ср.:

1. «*This company is at sixes and sevens', said Joseph Oughourlian, 48, the French founder of Amber Capital*» [10].
2. «*With the Edinburgh defence at sixes and sevens, a lovely inside pass from Dan Jones put Halfpenny clear*» [10].
3. «*'He was at sixes and sevens after the election, but he is perceived as having gotten back on track', said Pat Leahy, the political editor of The Irish Times*» [13].

В идиоме (*everything is*)/ (*to hit*) *sevens and elevens* — амер. жарг. «все в порядке» — «*sevens and elevens*» (или «*7s and 11s*») символизирует удачу, везение, успех и восходит к названию настольной игры. *Sevens, elevens, and doubles* — групповая игра с двумя игральными костями. Цель игры — бросить семь, одиннадцать или любой дубль, откуда *sevens and elevens* — наиболее желанный результат при игре: ср. «*If Mr. Plimpton should roll snake eyes, there's no instant replay to assure a life of nothing but sevens and elevens*» [13].

Идиома *behind the eight ball* — амер. жарг. «в трудном, тяжелом или неизбежно проигрышном положении» — произошла от игры в бильярд (американский пул) и впервые начала использоваться в публикациях американских газет в 1920-х годах. Пул-8, или «бильярд-восьмерка», стал одной из самых популярных бильярдных игр в мире, цель которой состоит в том, чтобы забить все цветные шары одной группы («полосатые» или «цельные»), а после без нарушений забить черный шар с номером восемь (*the eight ball*). Если восьмой шар находится перед цветным, который должен быть загнан в лузу, позиция игрока крайне уязвима. Американское происхождение устойчивого выражения повлияло на частоту его употребления в газетах: 313 случаев использования в статьях американского издания *The New York Times* против 61 случая употребления в британском издании *The Times* за 2021 год: ср. «*'We have got plenty of work to do', he said. 'We are behind the eight-ball. We are working on Wales and how we can get the right chemistry in our team moving forward'*» [10].

Идиома *to the nines* — «в совершенстве, в высшей степени; чрезвычайно» — была впервые употреблена в 1719 году британским поэтом У. Гамильтоном в его произведении «*Epistle to Ramsay*»: «*The bonny Lines therein thou sent me, / How to the nines they did content me*». Числовой компонент «девять» в составе устойчивого выражения претерпел полную десемантизацию, утратив количественную семантику и реализуя качественное значение «высший; прекрасный; близкий к божественному». Происхождение фразеологизма связывают с Девятью Достойными (Гектором, Александром Великим, Юлием Цезарем, Иисусом Навином, Давидом, Иудой Маккавеем, королем Артуром, Карлом Великим и Готфридом Бульонским), средневековыми идеалами мужества и добродетели, служившими образцом рыцаря для подражания. Согласно другой версии, *the nines* в английском языке заимствовано из лат. *novem sorores* — «девять сестер» — для обозначения девяти греческих муз, живших на Геликоне, на Парнасе, в облаках. Таким образом, представление о девяти музах было связано с представлением о небесах, о божественном и высшем, т. е. о прекрасном. Фразеологизм *to the nines* встречается в публицистике преимущественно в сочетании с глаголом *dressed* в значении «одет превосходно, с иголочки». Иногда журналисты обыгрывают внутреннюю форму и значение данного фразеологизма, например если речь идет о девяти предметах или участниках какого-либо события: ср. «*Eleonora Incardona's opulent posts of herself on the beach or dressed to the nines with chunky watches and golden necklaces were intended to catch the eye of her 470,000-plus followers on Instagram*» [13].

На основе полученных данных о фразеологических единицах с числовым компонентом в современной английской периодике можно сделать вывод о частотности встречаемости количественного компонента (см. рис. 1). Основные символические значения числительных в составе английских устойчивых выражений представлены в таблице (см. табл. 1).

Табл. 1

Символическое значение числительных в составе английских фразеологизмов

Числительное	Символическое значение	Пример
1	целостность, единство, уникальность, быстрота, недостаточность, одиночество	<i>all in one breath; all in one piece; as one; in one fell swoop; at one with; the one and only; a one-horse town; one too many</i>
2	мини-группа, созидание, взаимопонимание, дилемма, разделение, выбор, антагонизм	<i>as like as two peas in a pod; as close as two coats of paint; as thick as two short planks; one's two cents; between two evils; a game at which two can play; two sides of the same coin</i>
3	неопределенное или небольшое количество, созидание, полноценность, гармония, избыточность, предел, предупреждение	<i>bad luck comes in threes; I didn't exchange more than three words; me three; a three-dog night; three squares a day; two is a company, three is a crowd; three strikes and you are out; a three-ring circus</i>
4	целостность, устойчивость, окружение, пространство, защита, контейнер, эффективность, унижение, совпадение, существенные составляющие ч.-л.	<i>within these four walls; to be scattered to the four winds; from the four corners of the earth; to fire on all four cylinders; on all fours; gentleman of the four outs</i>
5	ранний час, рассвет, рука, высокая степень	<i>a bunch of fives; take five; slip me five; to rise at five; a five o'clock shadow; a five-alarm fire</i>
6	равновесие, испытание, бдительность, интуиция, усилие, смятение	<i>to hit for six; to check your six; six of the best; a sixth sense</i>
7	высота, идеализм, рай, духовное начало, совершенство, искушение, тайна, терпение, долгий срок или сравнительно большое количество	<i>in seventh heaven; dance of the seven veils; behind seven locks; keep a thing seven years, and you'll (always) find a use for it; knock seven bells out of smb.</i>
8	бесконечность, избыточность, риск	<i>be one over (the) eight; eight ways from Sunday; two and eight; behind the eight ball</i>
9	духовное начало, совершенство, рай, жизнь, недостаточное количество	<i>to be on cloud nine; possession is nine parts of the law; a stitch in time saves nine; a cat has nine lives; a nine days' wonder</i>

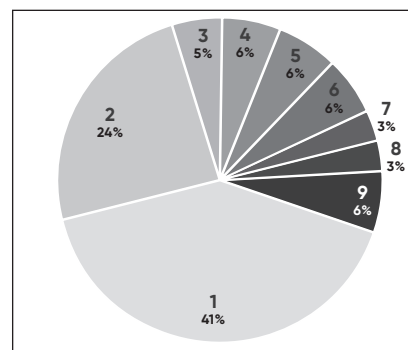
ВЫВОДЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наиболее частотными, а значит, концептуально значимыми числительными в современных ФЕ с количественным компонентом оказались «один» и «два». На частотность и наличие определенных числительных в составе устойчивых выражений оказывают влияние несколько факторов, среди которых наиболее значимыми являются следующие:

- особенности мышления и познавательных процессов;
- метонимический характер мышления, согласно которому некоторые числа подвергаются частичной десемантизации и становятся представителями неопределенно малого или неопределенно большого количества;
- объективное устройство мира, в частности наличие двух рабочих конечностей у человека, четырех лап у животного, особенности строения помещений;
- прецедентные явления, вследствие которых некоторые числа играют более важную роль в лингвокультуре и становятся носителем культурной информации, превращаясь в культурный концепт;
- формально-прагматические характеристики фразеологизма: некоторые числительные выбираются для создания ритма и рифмы в мнемонических или игровых целях (ср. *from zero to hero; rain before seven, fine before eleven; everything is sevens and elevens*).

Рис. 1

Процентное соотношение фразеологических единиц, содержащих числовой компонент от одного до девяти, в текстах статей англоязычных периодических изданий (2010–2021)





Литература

Изучение фразеологических единиц с точки зрения лингвокультурологии не только способствует овладению иным языковым кодом, но и тесно связано с осуществлением межкультурного диалога [6], формированием толерантного отношения к представителям разных лингвокультур.

1. Керлот Х. Э. Словарь символов. – М.: REFL-books, 1994. – 608 с.
2. Лаврова Н. А. Современная английская фразеология: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2022. – 340 с.
3. Лаврова Н. А. Образ женщины в устойчивых выражениях английского и русского языков // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 11. – С. 13–21.
4. Лосев А. Ф. Самое само // Миф, число, сущность. – М.: Мысль. – 1994. – С. 300–526.
5. Телегина Е. В. Оценочно-культурологический аспект русских и английских фразеологизмов с порядковыми и количественными числительными: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Екатеринбург, 2017. – 23 с.
6. Чернева Н. П. Семантика и символика числа в национальной картине мира (на материале русской и болгарской идиоматики): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – М., 2003. – 23 с.
7. The Farlex Idioms and Slang Dictionary: The Most Complete Collection of Idioms and Slang in the English Language. Farlex International, 2017. – 2591 p. – URL: <https://ru.1lib.limited/book/5582338/d40598> (дата обращения: 20.08.2022).
8. The Oxford Dictionary of Idioms. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 323 p.
9. The Sunday Times [Online]. – URL: <https://www.thetimes.co.uk/> (дата обращения: 03.05.2021).
10. The Times [Online]. – URL: <https://www.thetimes.co.uk/> (дата обращения: 12.07.2021).
11. The New York Times. – 2010. – April 14th.
12. The New York Times. – 2010. – April 22nd.
13. The New York Times [Online]. – URL: <https://www.nytimes.com/> (дата обращения: 12.07.2021).

Сведения
об авторе

Лаврова Наталия Александровна, доктор филол. наук, доцент, профессор кафедры фонетики и лексики английского языка, Московский педагогический государственный университет.
E-mail: lavruscha@gmail.com

ТЕМАТИКО-ЦЕЛЕВАЯ МАТРИЦА ДЛЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ВВОДНОЙ ЧАСТИ ПРОЕКТОВ УРОКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ



Аннотация

В статье предлагается усовершенствовать планирование вводной части поурочных проектов на основе нумерованной матрицы тематико-целевого блока, разработанной в свете требований к предметным результатам обучения иностранному языку по ФГОС ООО-2021. В тематико-целевой матрице тематическое содержание урока конкретизировано путем структурирования тематики урока на тему программно-языковую и тему коммуникативно-смысловую, обе из которых связаны с тематическими группами слов. На примере немецкого языка представлены варианты наполнения (по матрице) тематико-целевого блока вводной части урока по теме «Профессии».



Abstract

MATRIX FOR THEMES AND LEARNING GOALS IN INTRODUCTORY PART TO PROJECTS OF FOREIGN LANGUAGE (GERMAN) LESSONS

The article offers to improve planning the introductory part of lesson projects according to the Federal State Educational Standard-2021 via the numbered matrix for themes and learning goals. The thematic content of a lesson (in the matrix for themes and learning goals) was divided into two types: program-linguistic and communicative-semantic themes, both of them are related to the thematic groups of words. The article examines the options of the introductory part of a lesson on the matrix for themes and learning goals of the lesson about 'Professions'.



Ключевые
слова

**вводная часть урока, тематика урока, цели и задачи
урока, планирование**



Keywords

**introductory part of lesson, theme of a lesson, lesson goals
and objectives, planning**

Современный учитель при планировании урока часто обращается к готовым поурочным разработкам, представленным в открытом доступе. Однако такие проекты уроков, в том числе их вводная часть, зачастую неполно отражают тематическое содержание речи обучающихся и обучаемых. Тематизм содержания речи — важнейшая особенность уроков по иностранным языкам. Современные стандарты, в том числе ФГОС-2021 [15] и «Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (GER) [18], послужившие основой для ФГОС, требуют развития иноязычной коммуникативной компетенции в рамках тематического содержания.

Четкое и корректное отражение тематического содержания во вводной части поурочных проектов на уровне тематики и целей-задач урока влияет на качество планирования всего содержания урока и на результативность обучения иностранному языку (далее – ИЯ) в целом, в том числе на развитие связной речи учащихся. Актуальность исследования обусловлена высокими требованиями, предъявляемыми в школе к уровню владения иностранным языком, а также необходимостью развивать у будущих учителей профессионально-методические навыки более конкретного планирования тематического содержания уроков на уровне тематического содержания речи.

Цель статьи – обосновать структуру и содержание тематико-целевого блока из вводной части проектов уроков по иностранным языкам и разработать соответствующую тематико-целевую матрицу, которую можно заполнять вариантно при разработке введения к технологической карте и иному проекту конкретного урока.

Кратко рассмотрим сущность тематического содержания урока, которое нужно отражать на уровне его тематики и целеполагания в свете языковой и коммуникативной компетенций.

Понятие «тема урока» в основном рассматривается как его содержание в рамках определенного учебного плана и соответствующих параграфов используемого учебника. Во многих источниках по методике обучения иностранным языкам отмечается, что «содержательные, а не языковые аспекты обучения предмету должны быть ведущими» [6, с. 89], т.е. смысловая тема урока считается главной, а языковая тема по фонетике, грамматике и другим разделам остается в тени и поэтому зачастую не отражается во введении к проекту урока.

Такой взгляд мы считаем спорным. Полагаем, что тематика урока по иностранному языку должна отражаться двупланово – по двум видам тем. Первая – это программно-языковая тема, связанная с изучением конкретного раздела науки о языке (фонетика, лексика, грамматика и др.), представленного в примерной и рабочей программах по ИЯ.

Вторая – это коммуникативно-смысловая тема, т.е. речевая, разговорная, ситуативная и др., которая раскрывается на уровне темы живого диалога, печатного и/или аудируемого текста «на заданную тему», который слушают, читают, пересказывают для естественного обогащения лексикона, в том числе тематическими группами слов*, отражающими реалии объективной и субъективной действительности.

* Примечание. Работа по непрерывному обогащению словарного запаса (словаря, лексикона, тезауруса) школьников предполагает знание учителем базовых лексических понятий, в том числе *семантическое поле*, *лексико-семантическая группа слов*, *лексико-тематическая группа слов*. Семантическое поле (от греч. *sema* – знак) – множество слов, точнее – их значений, связанных с одним и тем же фрагментом действительности (напр., ехать, быстро, идти, ползти, бежать – семантическое поле движения); объединяет слова различных частей речи, включает в себя лексико-семантические и тематические группы слов, их синонимические и антонимические ряды. Лексико-семантическая группа слов – объединение слов одной части речи с общим основным компонентом значения (напр., плавать, купаться, плыть). Лексико-тематическая группа слов – объединение слов одной части речи на основании экстралингвистических параметров: набор видовых понятий, которые объединены

в более общее — родовое (напр., профессия — учитель, врач, инженер, столяр и т.п.). См. подробнее: [3] и др.

Применительно к иностранному языку содержание обучения состоит из: 1) языкового и речевого материала; 2) предметного содержания в рамках темы, связанной с ситуацией общения; 3) внеязыкового предметно-содержательного плана речи, представляемого темой или проблемой [3, с. 25]. Тематическое содержание связано с тем, что ученики будут говорить, читать, писать, слушать, и «отражает типичные для учащихся сферы общения: бытовую, социально-культурную, учебную и профессиональную». Следовательно, тематика урока зависит от сферы общения [4, с. 87]. Отбор тематики определен коммуникативной ситуацией, которая может быть однотемной (например, в социально-бытовой сфере — покупка одежды), политемной (например, в социально-культурной сфере — разговор в гостях, на дне рождения) [5, с. 87]. Тема определяется сферой речевого общения в социуме, что дает основание для определения списка тем и подтем для поурочного планирования.

Практически все уроки по ИЯ являются уроками «с заявленной» разговорной темой. В частности, это уроки с определенной лексико-тематической группой слов (напр., современные профессии); с единой в коммуникативно-смысловой (разговорной) темой общения/диалога (напр., «Кем ты хочешь стать в будущем?»); с единой разговорной темой всего дидактического материала для одного урока (напр., «Профессии в Германии»).

В методической литературе по иностранным языкам различают два подхода к тематическому отбору смысловых тем: традиционный — в зависимости от коммуникативной ситуации (где и о чем ребенок говорит, читает, слушает, пишет), антропологический (на первом месте — почему ребенок испытывает потребность в общении, и только на втором — где). Антропологический подход к отбору предметно-тематического и смыслового содержания обучения является ведущим в обучении иностранным языкам, так как направлен на коммуникацию, интересы учеников, моделирует ситуации реального общения на иностранном языке, а в целом мотивирует к изучению ИЯ.

Принципы отбора тематических групп и слов для тематических групп подробно описаны М. Т. Барановым [3], поэтому учитываются основы его теории непрерывного обогащения словарного запаса школьников на примере таких видов словарной работы, как «словарно-орфоэпическая, словарно-слово-образовательная, словарно-орфографическая, словарно-семантическая, словарно-стилистическая» [3, с. 31].

При проектировании уроков важно учитывать два направления над семантикой слова. Во-первых, это количественное парадигматическое пополнение лексикона учащихся, т.е. расширение их словарного запаса; во-вторых, качественное синтагматическое развитие связной речи через выбор и использование известных слов в своих высказываниях [3, с. 38–39, 50]. В проектах уроков требуют актуализации основные пути пополнения словарного запаса (зрительное восприятие слов, аудиальное восприятие — на слух, одновременно зрительное и аудиальное) и источники пополнения словаря — речь учителя, учебники по предметам, газеты, фильмы, общение со взрослыми и сверстниками [3, с. 45–48].

Принципы отбора тематических групп слов и слов для тематических групп подробно описаны в отечественной методике. Принцип отбора тематических

групп производится с учетом реализации целей подготовки школьников к жизни. Подбирая темы для словарной работы, учитель должен учитывать необходимость использования слов в практической жизни учеников. Для успешной коммуникации в различных социальных сферах современного общества человек должен владеть необходимым набором лексики каждой социальной сферы (бытовая, профессиональная и др.). Итак, тематическое содержание урока должно быть представлено не только ситуативной темой, но и тематической группой слов.

В целях разработки тематико-целевого блока уроков рассмотрим его нормативную базу. ФГОС ООО–2021 и ПООП по предмету «Второй иностранный язык» отличается компетентностной направленностью, поэтому включает три группы результатов обучения: личностные, метапредметные, предметные. Личностные результаты включают готовность к жизненному, профессиональному самоопределению, мотивацию к обучению, воспитание патриотизма и пр. Метапредметные результаты следует описывать в универсальных учебных действиях (УУД): регулятивных, познавательных, коммуникативных. Предметные результаты должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на допороговом уровне в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной компетенций. В соответствии с этими требованиями предметные результаты должны быть описаны в компетенциях [11; 15]. В перечисленных компетенциях находит свое отражение тематическое содержание урока. Они показывают «овладение основными видами речевой деятельности в рамках следующего тематического содержания речи: "Моя семья", "Мои друзья", "Свободное время современного подростка", "Здоровый образ жизни", "Школа", "Мир современных профессий", "Окружающий мир"» [15, с. 65] и др. Обучение иностранному языку должно обеспечивать «овладение социокультурными знаниями и умениями: знать/понимать речевые различия в ситуациях официального и неофициального общения в рамках ТС... употребительную тематическую фоновую лексику и реалии страны... развитие умения классифицировать по разным признакам названия предметов и явлений в рамках изученной тематики; сравнивать объекты, явления, процессы, их элементы и основные функции в рамках изученной тематики» [15, с. 68–69].

На выявленные требования к тематическому содержанию будем ориентироваться при разработке тематико-целевой матрицы для вводной части проектов урока, учитывая их отражение в ПООП [11] и ООП, в рабочих программах и школьных учебниках, определенных учебно-методическим комплексом (УМК). В частности, рабочая программа (РП) по немецкому языку как второму иностранному для девятого класса [12] является составной частью ООП [8]; разработана для УМК «Горизонты». Цели освоения предмета в РП сформулированы с учетом ФГОС. На первом месте – развитие иноязычной коммуникативной компетенции в предметных, метапредметных и личностных результатах. Уровень освоения – А2 (согласно европейской системе уровней владения иностранным языком). Подробное описание компетенций и примерных тем для существующих уровней владения ИЯ во всех видах речевой деятельности регламентирует GER. Рабочая программа включает в себя тематическое планирование в соответствии с главами учебника, названными по коммуникативно-смысловым, а не по грамматическим и иным программно-языковым темам [1]: «Будущая профессия», «Где мы живем?», «Будущее», «Еда», «Самочувствие», «Политика и я», «Наша планета», «Красота», «Удовольствие», «Техника», «Стена – граница – зеленый пояс».

Чтобы отразить требования нормативных документов в тематико-целевой матрице, объединим тематический и целевой компоненты проектов уроков, указанные ниже в пунктах 1 и 2.

- «1. Блок содержательно-тематический — тематика урока: тема учебно-программная и тема разговорная (ситуативная, смысловая), программные требования, ценностные ориентиры и др.
2. Блок целевой — предметно-метапредметный многоуровневый комплекс целей и задач урока, планируемых с учетом требований ФГОС и примерной образовательной программы.
3. Блок технологический — тип, вид и структура урока; средства обучения (ресурсы); технология урока» [9, с. 220].

Общая цель урока (Lernziel), компетенции, а также задачи, как «частичные/промежуточные цели» (Teillernziele), в технологической карте урока должны быть сформулированы лаконично, понятно, с учетом активной позиции школьника (в рамках системно-деятельностного подхода) [16, с. 26]. В целях реализации системно-деятельностного подхода целевой компонент будем формулировать с учетом активной позиции ученика, отказавшись от таких традиционных формулировок, как «введение нового; формирование навыков, умений; развитие умений; создание условий», поскольку подобные установки отражают действия обучающего, а не обучающихся.

Для примера посмотрим описание целей урока для пятого класса по теме «Времена года. Погода». «Цель: **обеспечить** условия для использования активной лексики по теме в заданной ситуации» [2, с. 142]. В рассматриваемом проекте урока не актуализированы предметные результаты урока по ФГОС ООО, а компетенции даны излишне обобщенно: «**развивать** языковую догадку», «**формировать** умения реализации новых способов действия»; «**развивать** произносительные навыки» (глаголы, отражающие активную позицию учителя, выделены нами).

Европейская методика советует формулировать цели и компетенции с помощью выражений «учащиеся могут/умеют» („Kann-Beschreibungen“) [16, с. 10]. В соответствии с данной рекомендацией переформулируем представленную выше общую цель урока: «Цель урока: ученики могут (умеют) составлять монолог по теме». «Процессуальный» компонент (речевые и учебные действия) является стабильным, так как соотносится с умениями, которые представляют собой целевой приоритет [6, с. 19].

Компетенции, как и цели и задачи урока, лучше описывать «в терминах коммуникативных намерений и стратегий» [7, с. 51] (напр.: не «развивать произносительные навыки», а «(ученик) может правильно интонировать вопросительные предложения»).

Итак, в тематико-целевой матрице достижение предметных результатов мы описываем в компетенциях. Тематическое содержание урока формулируем на уровне двух его тем (программно-языковая тема + коммуникативно-смысловая тема), а также сквозной темы реального общения (живого диалога) и тематики дидактического материала — текстового (тема текста) и нетекстового (тематическая группа слов и др.). Такое понимание учебной тематики характерно для уроков по ИЯ, т.к. изучение языковых тем (по преимуществу грамматических) неразрывно связано с развитием устной и письменной речи учащихся в рамках разных видов речевой деятельности. Она отражается в работе с вербальным текстом и вербально-визуальными сообщениями по теме, работе

с лексико-тематическими группами слов и лексико-семантическими группами слов одной части речи (см., напр., глаголы движения, говорения, обстоятельства места, времени и пр.). Тематика урока и его цели-задачи тесно связаны, т.к. одновременно отражаются в определенных фактах текстового и нетекстового дидактического материала. В целях урока на уровне языковой компетенции может быть запланирована, например, работа с синонимами, а на уровне речевой компетенции – конструирование монолога с использованием синонимов, а также устранение повтора слов путем их замены синонимами и местоимениями.

Говоря о коммуникативно-смысловой теме урока по ИЯ, важно разграничивать виды и уровни тем. В частности, тему как заголовок учебных тематических высказываний/сообщений школьников; тему как название и состав тематической группы слов, взятой не только из параллельных учебников для конкретного класса, но и из академических [13] и учебных тематических словарей [14; 17]. Тема высказывания учащихся связана с конкретным перечнем существующих тематических групп. Так, слова тематической группы «Профессия» даны в учебнике [1, с. 7]; в тематических словарях (напр., der Direktor, der Leiter, der Boss, der Präsident, der Sekretär, der Berater, der Agent, der Buchhalter, der Koch, der Bäcker, der Arzt, der Fahrer, der Lehrer, der Übersetzer и др. [14, с. 121–123]).

Тематическое содержание речи проявляется в названии высказывания (напр., «Что я знаю о профессиях»), в котором используется лексико-тематическая группа слов (напр., «Современные профессии» или «Вечные/старые профессии»). Одна тематическая группа слов может быть использована в заголовках десятков учебных высказываний, но перечни слов можно и даже нужно корректировать с учетом региона РФ (напр., «Востребованные профессии в Республике Хакасия»), используя материалы федеральных и региональных источников, сети Интернет.

С учетом вышеописанной теории и практики представим в таблице 1 нумерованную тематико-целевую матрицу и варианты ее заполнения на примере первого урока из главы «Профессия» учебника по немецкому языку для девятого класса из УМК «Горизонты» [1, с. 6–8]. В целевой блок включены основные цели и задачи указанного урока, его предметные и метапредметные результаты с учетом формируемых компетенций. Тип и вид урока, его структура и средства обучения относятся к технологическому блоку вводной части проекта урока [9, с. 220], поэтому в таблице этот блок не представлен, хотя тематически здесь могут быть интересные и актуальные решения (см., напр., тематические карты страны изучаемого языка, концепция которых и комплект карт были разработаны в 1980 г. Е.И. Пассовым [10, с. 174]).

Табл. 1
Тематико-целевая матрица и ее вариантное наполнение

Тематико-целевая матрица	Тематико-целевой блок вводной части проекта урока по теме «Профессия» (9-й класс)	
	Первый вариант наполнения	Второй вариант наполнения
1. Тематика урока: 1.1. Программно-языковая тема 1.2. Коммуникативно-смысловая тема	1.1. Определительные придаточные предложения 1.2. Современные профессии	1.1. Относительные местоимения 1.2. Выбор профессии в Германии и России (например, в Сибири)
2. Цель урока	2. Ученик может рассказать о своей будущей профессии, употребляя определительные придаточные предложения и слова из тематической группы «Профессии» (список из № 1б [1, с. 7])	2. Ученик может написать эссе по теме, используя слова из тематических групп слов «Профессии в Германии», «Профессии в РФ – в Сибири» (данные учителем)

Тематико-целевая матрица	Тематико-целевой блок вводной части проекта урока по теме «Профессия» (9-й класс)	
	Первый вариант наполнения	Второй вариант наполнения
3. Предметные задачи: 3.1. Познавательные 3.2. Практические	3.1. Ознакомится со словами из тематической группы «Профессии»; самостоятельно выводит правило конструирования определительных придаточных предложений. 3.2. Усвоит слова из тематической группы; составит предложения о своей будущей профессии, используя текст и тематическую группу слов	3.1. Узнает новые слова из тематических групп «Новые профессии», «Древние профессии»; ознакомится с относительными местоимениями. 3.2. Усвоит новые слова, напишет эссе, используя тематические группы слов
4. Планируемые предметные результаты-компетенции: 4.1. Речевая компетенция (говорение, аудирование, чтение, письмо) 4.2. Языковая компетенция (фонетика, графика и орфография, лексика, грамматика и др.) 4.3. Социокультурная компетенция 4.4. Компенсаторная компетенция	4.1. Говорение: может по образцу рассказать о планах на будущее. Чтение: может читать и понимать страноведческий текст о профессиях. 4.2. Лексика: распознает и употребляет в речи изученные лексические единицы. 4.3. Распознает в тексте и употребляет в устной речи основные нормы речевого этикета, принятые в странах изучаемого языка; употребляет фоновую лексику, знакомится с реалиями стран изучаемого языка (eine Ausbildung / ein Abitur machen); имеет представление об особенностях образа жизни, быта, культуры, выбора профессии молодежью в Германии. 4.4. Умеет выходить из трудного положения в условиях дефицита языковых средств, используя ключевые слова текста, тематический список слов (словарь), словарные замены	4.1. Аудирование: воспринимает на слух и понимает диалог по теме; письмо: может написать эссе по теме. 4.2. Графика и орфография: применяет правила написания изученных слов; грамматика: применяет изученное правило об употреблении относительных местоимений. 4.3. Употребляет в письменной речи фоновую лексику; может сравнивать реалии (особенности выбора профессии) в Германии и Сибири (РФ). 4.4. Умеет выходить из трудного положения в условиях дефицита языковых средств, используя синонимы, антонимы, перифразы, тематический список слов
5. Планируемые метапредметные результаты-компетенции: 5.1. Регулятивные 5.2. Познавательные 5.3. Коммуникативные	5.1. Определяет тему и цель урока с опорой на наглядность; планирует работу на уроке. 5.2. Выделяет нужную информацию из текста; самостоятельно выводит грамматическое правило. 5.3. Участвует в коллективном обсуждении темы «Профессии»; умеет работать в паре; владеет монологической формой речи	5.1. Сравнивает результаты, корректирует, оценивает себя. 5.2. Выбирает нужные языковые средства. 5.3. Умеет работать в группе
6. Личностные результаты – самоопределение: 6.1. Личностное 6.2. Профессиональное 6.3. Жизненное	6.1. Осознает свою социальную роль обучающегося. 6.2. Осознает мотив учебной деятельности (получить профессию в будущем)	6.3. Формулирует свои желания и планы; уважительно относится к иному мнению, к культуре России и Германии

В тематическом и целевом блоках, представленных в тематико-целевой матрице, взаимосвязанно фиксируется работа по обогащению словарного запаса (см., напр., пп. 1.2, 2 и др.). Лексико-тематические группы слов проявляются в коммуникативно-смысловой теме урока и теме высказывания, отражаются в предметных результатах изучения лексико-тематических групп слов из области «Профессии», в т.ч. «Современные профессии», «Древние профессии», «Профессии в Германии», «Профессии в Сибири» и др.

Наш опыт планирования тематического содержания урока по нумерованной тематико-целевой матрице может быть полезен студентам-лингвистам и учителям-практикам. Актуальной исследовательской проблемой остается коррекция структуры и содержания всей вводной части проектов уроков по ИЯ, но этот вопрос требует специального изучения.



1. **Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л.** Немецкий язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение: Cornelsen, 2014. – 96 с.
2. **Аздаева И. А.** Современный урок немецкого языка в условиях введения ФГОС // Немецкий язык: Мосты сотрудничества: Сборник трудов конференции. 2016. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова, 2016. – С. 138–146.
3. **Баранов М. Т.** Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в IV–VIII классах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1985. – 497 с.
4. **Бим И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 254 с.
5. **Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
6. **Колесников А. А.** К вопросу о взаимосвязи цели, содержания и результатов обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 13–21.
7. **Колесников А. А.** Обучение студентов проектированию и презентации технологической карты урока иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 49–56.
8. Основная образовательная программа основного общего образования МБОУ «СОШ № 25» г. Абакана: утверждена приказом МБОУ «СОШ № 25» 29.08.2019. – Абакан, 2019. – 277 с.
9. **Острикова Т. А., Беккер Л. Г.** Типичные ошибки в целевом блоке вводной части двухчастных проектов уроков по языковым учебным предметам // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (40). – С. 218–234.
10. **Пассов Е. И.** Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. – М.: ГЛОССАПРЕСС, 2006. – 240 с.
11. Примерная основная образовательная программа основного общего образования: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 1/22 от 18.03.2022. – 1188 с.
12. Рабочая программа по немецкому (как второму иностранному) языку для 9 класса: утверждена приказом МБОУ «СОШ № 25» г. Абакана 29.08.2021. № 154. – 36 с.
13. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений: в 6 т. / под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Азбуконик, 1998–2014.
14. **Таранов А. М.** Русско-немецкий тематический словарь. 9000 слов. – М.: T&P Books, 2014. – 260 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 31.05.2021 № 287. – 124 с.
16. Deutsch lehren lernen. Bd. 6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung / K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr. – München: Klett-Langenscheidt, 2013. – 153 S.
17. Kinderduden mit Geschichten von Achim Bröger und Bildern von Doris Rübel. [Pädag. Beratung, Vorw. und Wörterverz.: Ulrike Holzwarth-Raechter]. – 4. völlig neu bearb. Aufl. – Leipzig; Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverl., 1994, 1997. – 67 S.
18. **Trim J.** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit. – Berlin: Langenscheidt, 2001. – 244 S.



Галинова (Беккер) Людмила Геннадьевна, старший преподаватель, аспирант, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова; учитель иностранного языка МБОУ «СОШ № 25», г. Абакан.
E-mail: liudmilabecker@mail.ru

Острикова Татьяна Александровна, доктор пед. наук, профессор, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова.
E-mail: t.a.ostrikova@mail.ru

ИСЧЕЗАЮЩИЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ



Аннотация

Данная статья посвящена определению основных грамматических ошибок при освоении иностранного (английского) языка, которые с повышением уровня владения данным языком постепенно исчезают из письменной речи обучающихся. Материалом исследования послужили письменные работы русскоязычных обучающихся, написанные на английском языке, которые для удобства выявления исчезающих ошибок были разделены на три группы по уровням владения английским языком. В результате проведенного исследования были определены пять основных групп исчезающих грамматических ошибок. В ходе анализа данных ошибок были определены два основных процесса, являющихся причиной их возникновения.



Abstract

UNSTABLE GRAMMAR ERRORS IN RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS' WRITTEN SPEECH IN ENGLISH

The article is devoted to detecting the main grammar errors in a foreign language (English) that gradually disappear from students' written speech at higher levels of language proficiency. The research material is Russian-speaking students' papers in English that are classified into three groups according to the levels of language proficiency. The research is resulted in detecting five main groups of unstable/disappearing grammar errors. While analyzing the errors detected, the authors defined two main processes that cause these errors.



Ключевые слова

исчезающая ошибка, грамматическая ошибка, английский язык, письменная речь, русскоязычные обучающиеся, межъязыковая интерференция, внутриязыковая интраференция



Keywords

unstable error, grammar error, English, written speech, Russian-speaking students, interlingual interference, intralingual intraference

При освоении любой учебной дисциплины обучающиеся неизбежно сталкиваются с ошибками при выполнении тех или иных заданий. Освоение иностранных языков не является исключением. Более того, в данном случае в учебном процессе со стороны педагога наблюдается больше внимания к ошибкам обучающихся, так как при выполнении заданий на иностранном языке обучающийся допускает намного больше ошибок и преподаватель вынужден постоянно их корректировать, то есть ошибка при изучении иностранных языков является гораздо более частотным феноменом, чем при освоении любой учебной дисциплины на родном языке.

Говоря о феномене ошибки, в первую очередь следует дать определение данному понятию именно в контексте изучения иностранных языков. По мнению отечественных специалистов в области лингводидактики, «ошибка представляет собой результат ошибочного речевого действия, типичное отклонение от правил и норм иностранного языка, которое допускается обучаемым в ходе овладения этим языком» [2, с. 352]. Известный британский лингвист Стивен Пит Кордер, в свою очередь, определяет ошибки при изучении иностранного языка следующим образом: «it [making mistakes] is a way the learner has of testing his hypothesis about the nature of the language he is learning» [7, с. 167]. Согласно его теории, ошибки выделяют внутренние индивидуальные особенности освоения языка и выступают как проявление активности индивида в процессе формирования и проверки им своих гипотез относительно правил изучаемого языка.

Необходимо отметить, что в недалеком прошлом преподаватели иностранного языка рассматривали ошибки, совершаемые их учениками, как нечто совершенно нежелательное, что вело к поиску способа их непрямого предотвращения [8]. Однако в течение последних 15 лет исследователи в области прикладной лингвистики пришли к выводу о том, что необходимо взглянуть на феномен ошибки как на доказательство созидательного процесса в обучении, в рамках которого обучающиеся применяют разного рода методы проверки гипотез и стратегий изучения относительно изучаемого ими языка [10]. Ошибки, таким образом, рассматриваются как необходимые стадии развития знаний и умений обучающегося [9]. В этой связи задача типологизации ошибок (грамматических, лексических, стилистических и др.), допускаемых обучающимися на различных уровнях освоения иностранного языка, приобретает новую функциональную нагрузку, а с ней и актуальность.

В своем исследовании мы разделили все допускаемые обучающимися грамматические ошибки при изучении иностранного (английского) языка на стабильные (присутствующие в письменных работах обучающихся всех уровней владения языком) и исчезающие (присутствующие в письменных работах обучающихся только начального и/или среднего уровня владения языком). Информация о том, какие ошибки являются чаще всего стабильными, а какие исчезающими, несомненно, ценна для преподавателей иностранного (английского) языка, поскольку может оказывать влияние как на оценку преподавателем письменных работ обучающихся, так и на выбор им методов коррективной и элиминации ошибок в процессе обучения.

Стабильные грамматические ошибки, выявленные в процессе исследования, были рассмотрены нами в другой статье (см. [3]). В данной статье мы рассмотрим так называемые исчезающие грамматические ошибки – ошибки, которые на определенном этапе обучения, при должном разборе, отработке и закреплении, исчезают из ряда ошибок как таковых. Основными причинами появления выявленных нами исчезающих грамматических ошибок, допускаемых русскоязычными обучающимися при выполнении письменных работ на английском (иностранном для них) языке, являются:

- внутриязыковая интраференция и
- межъязыковая интерференция.

Большинство исследователей понимают под межъязыковой интерференцией процесс, при котором обучающиеся прибегают к уподоблению элементов и свойств системы иностранного языка элементам и свойствам системы родного языка. В ходе учебного процесса у учащихся формируется некая третья система, так называемый межъязык, сочетающая в себе компоненты как родного языка, так и иностранного [1; 4; 5].

В отличие от межъязыковой интерференции, существует внутриязыковая (интралингвистическая) интерференция, или внутриязыковая интраференция. Интраференция подразумевает под собой перенос признаков внутри одного языка и чаще всего проявляется в механизмах «генерализации» и «сверхгенерализации». Процесс генерализации происходит благодаря индуктивному и дедуктивному методам анализа информации, обобщениям и умозаключениям. В качестве примера генерализации можно привести процесс семантизации *household appliances* в результате изучения слов *cooker, combiner, blender, toaster, mixer*. В ходе освоения как родного, так и иностранного языка мы часто сталкиваемся с процессом сверхгенерализации, когда применение характерных признаков изучаемого языка распространяется на другие структуры этого же языка, причиной чего можно считать существование внутриязыковых противопоставлений. Д. Браун полагает, что феномен сверхгенерализации в изучении иностранного языка очень схож с одним этапом овладения детьми родным языком, когда они пытаются применить уже усвоенные правила или формы в процессе усвоения новых правил и форм [6].

Стоит отметить, что кратковременность или непостоянность некоторых грамматических ошибок обусловлена часто именно процессом внутриязыковой интраференции, так как межъязыковые особенности проявляются более ярко и более стабильны, чем внутриязыковые.

В качестве материала исследования нами были собраны письменные работы различных жанров (сочинения творческого характера, эссе, неформальные письма и др.), написанные русскоязычными обучающимися на английском языке (общим количеством 232 работы). Для удобства типологизации мы разделили все работы на три фокус-группы в соответствии с целевым уровнем владения английским языком по CEFR: начальный (A1 – A2), средний (B1 – B2) и продвинутый (C1). В соответствии со школьной программой большинства УМК в первую группу попали работы обучающихся 4–9-х классов, во вторую – работы обучающихся 10–11-х классов, а также студентов 1–2-го курсов факультета иностранных языков, а в третью – работы студентов 3–4-го курсов факультета. На указанных выше уровнях было проверено 91, 87 и 54 работы соответственно.

В проверенных работах отбирались все имеющиеся грамматические ошибки. Далее выявлялись те, которые, присутствуя на начальном уровне, в дальнейшем не проявляются на среднем и/или продвинутом уровне. Такие ошибки в рамках данной статьи именуются исчезающими. На заключительном этапе исследования среди всех обнаруженных исчезающих грамматических ошибок выделялись самые частотные. В результате такими ошибками стали следующие: формирование множественного числа неправильных существительных, образование степеней сравнения прилагательных, употребление неопределенных количественных местоимений, употребление глагола-связки *to be* и образование временных форм глагола.

Рассмотрим данные виды исчезающих грамматических ошибок на конкретных примерах и приведем статистику по их частотности на различных уровнях владения английским языком. Также уделим внимание основным причинам появления выявленных ошибок – внутриязыковой интраференции и межъязыковой интерференции.

1. ОБРАЗОВАНИЕ ФОРМЫ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, ОБРАЗУЮЩИХ ДАННУЮ ФОРМУ НЕ ПО ПРАВИЛУ

Обучающиеся начального уровня часто прибавляют к неправильным существительным избыточное окончание *-s*, следуя общему правилу образования множественного числа существительных: *man – mans, child – childs*. Прибавление



Рис. 1

Статистика исчезновения ошибок в образовании формы множественного числа неправильных существительных

2. ОБРАЗОВАНИЕ СТЕПЕНЕЙ СРАВНЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Отличительной особенностью начального этапа обучения в целом является переплетение интра- и интерлингвистических процессов. Рассмотрим данную ситуацию на примере ошибок в образовании степеней сравнения прилагательных (в скобках даны правильные варианты).

- (1) *Ann is the kind (kinder) than Alla; Indian Ocean is the small; Apples are useful (more useful) than sweets; This exercise is the little (the least).*
- (2) *I think cats are the goodest (best) animals.*
- (3) *Whales are the biggest (bigger) than the dolphins; Ann is the kindest (kinder) than Alla.*
- (4) *Sveta is more kinder than me.*

Пример (1) говорит о полной несформированности навыка образования степени прилагательного. Пример (2) иллюстрирует ситуацию, при которой навык у учащегося сформирован, но перенос общего правила на исключение привело к совершению ошибки. В данном случае мы имеем дело с внутриязыковой интраференцией. Пример (3) говорит о частичной сформированности навыка,

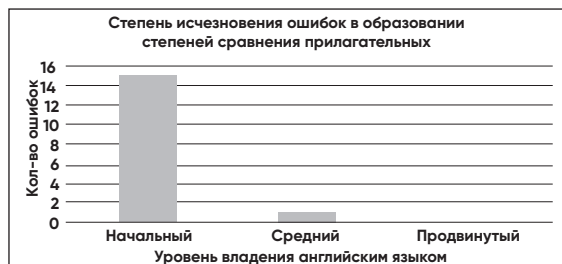


Рис. 2

Статистика исчезновения ошибок в образовании степеней сравнения прилагательных

так как обучающийся не до конца понимает различие между сравнительной и превосходной степенями. В примере (4) проявляется межъязыковая интерференция, поскольку в русском языке существует два синонимичных способа образования степеней сравнения прилагательных – с помощью суффиксов и с помощью наречий (*добрее = более добрый*). Часто обучающиеся автоматически переводят причастие «более» с русского языка на английский.

Данный вид ошибок также относится к исчезающим, т.к. уже на среднем этапе эти ошибки встречаются очень редко (см. рис. 2).

3. УПОТРЕБЛЕНИЕ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ

Некорректное употребление неопределенных количественных местоимений (*little / few / many / much* и др.) представляет собой лексико-грамматические ошибки, которые можно подразделить на две подгруппы:

A. Некорректное употребление неопределенных местоимений *many / much / little / few*:

- (5) *He didn't ask many (much).*
- (6) *You can see much (many) cars near the airport.*
- (7) *This work won't take many (much) time.*
- (8) *Have we got much (many) apples for the children?*
- (9) *He has got little (few) friends.*
- (10) *There was few (little) lemonade in the bottle.*

- (11) *There were little (few) peaches in the basket.*
 (12) *We've got very few (little) time.*

В случае подобных ошибок мы можем отметить процесс межъязыковой интерференции, а именно отсутствие в русском языке нескольких лексем для обозначения одного понятия «много/мало». Кроме того, лексема *little* является еще и прилагательным *маленький*, что делает эту лексему хорошо знакомой обучающимся и в какой-то степени может объяснять более частый выбор ими именно этого слова.

Б. Некорректное употребление неопределенных местоимений *some / any / no*:

- (13) *Oh, there are any (no) apples in vase: children have eaten all of them.*
 (14) *Where are no books which you bought from library yesterday?*
 (15) *I want to say any (some) words to your sister.*
 (16) *My friends from Chicago can speak any (some) foreign languages.*
 (17) *Where are some books which you bought from library yesterday?*
 (18) *Would you like any (some) lemonade?*
 (19) *I showed him way to any station.*

В некоторых из этих примеров (14 и 17) использование неопределенного местоимения в принципе неоправданно, так как по смыслу и по возможным опциям постановки определителя в этих случаях должен стоять артикль *the*. Что касается остальных предложений, то выбор местоимений калькируется обучающимися опционально с русского языка, одновременно с чем обучающиеся не обращают внимания на особенность использования данных местоимений в вопросительных, утвердительных и отрицательных предложениях.

4. УПОТРЕБЛЕНИЕ ГЛАГОЛА-СВЯЗКИ *TO BE*

Использование глагола *to be* как в роли глагола-связки, так и в роли вспомогательного глагола является отдельной обширной областью возникновения ошибок в письменной речи большинства обучающихся. Несмотря на большое количество сил и времени, уделяемое закреплению обязательного употребления глагола *to be* при отсутствии другого смыслового глагола, на начальном этапе мы наблюдаем среди обучающихся стойкую тенденцию к пропуску данного глагола в настоящем времени, что, несомненно, обусловлено межъязыковой интерференцией (отсутствием данного предикатива в соответствующих предложениях на русском языке).

Частным случаем описываемой ошибки является некорректное употребление грамматической конструкции *there is / there are*, которая начинает изучаться примерно в 2–3-м классе программы средней образовательной школы (уровень A1) и к 6-му классу (уровень A2) все еще является предметом ошибочного употребления. Основная ошибка – это неверное согласование глагола *to be* с последующим существительным.

- (20) *There isn't (aren't) bus stations.*
 (21) *There isn't (aren't) many tomatoes; There aren't (isn't) swimming pool.*
 (22) *There are (is) beach near the hotel.*

Как показало исследование, учащиеся 10-го класса (уровень B1) также склонны употреблять неправильные формы глаголы *to be*, пропускать его или заменять другим вспомогательным глаголом:

- (23) *Who is (are) your favourite actors?*
 (24) *What do (are) you interested in?*
 (25) *I am (are) not crazy about learning.*



Рис. 3

Статистика исчезновения ошибок в употреблении неопределенных количественных местоимений

В работах учеников 11-го класса (уровень B1) мы отметили также сложности в сохранении глагола *to be* при образовании пассивного залога. Однако в данном случае глагол *to be* является вспомогательным, а не глаголом-связкой.



Рис. 4

Статистика исчезновения ошибок в употреблении глагола-связки *to be*

5. ОБРАЗОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА

При рассмотрении письменных работ учеников 4-го класса (уровень A1) нами были выявлены следующие ошибки в образовании временной формы глагола: неверное образование форм времени *Present Continuous* и опущение окончания *-s* в третьем лице единственного числа во времени *Present Simple*. Например:

- (26) *They are play football; He sleeping now.*
 (27) *When are we go to the theatre?*
 (28) *Jeff sometimes wear the kilt during the holiday.*
 (29) *Do Mary like riding bike?*

Как мы видим из примеров (26 и 27), один из грамматических показателей времени *Present Continuous* (форма вспомогательного глагола *to be* или окончание *-ing*) часто опускается обучающимися. Данная ошибка свидетельствует о том, что осознание особенности данной временной формы на этапе начальной школы еще не в полной мере сформировано. Кроме того, у учащихся еще не сформировано понимание отличия настоящего простого и настоящего продолжительного действия, так как в русском языке грамматические различия в выражении различных действий в настоящем времени отсутствуют. Таким образом, здесь мы имеем дело с межъязыковой интерференцией.

Переходя к работам средней школы (уровень A2), необходимо отметить, что начиная примерно с 7-го класса обучающиеся должны уже уметь не только правильно образовывать временные формы, но и выбирать необходимую грамматическую форму в зависимости от контекста практически в каждом предложении. При этом необходимость постоянного сравнения времен в процессе выбора усложняет выбор корректной формы, что приводит либо к отсутствию дифференциального признака грамматического времени, либо к его некорректному применению.

- (30) *Who is sit(ing) on the sofa?*
 (31) *She is watch(ing) TV now / She (is) watching TV now.*
 (32) *Who play the guitar?*
 (33) *Do(es) your French friend speak Russian a little?*
 (34) *Do(es) he play board games?*
 (35) *Do(es) Yan speak English in the camp every day?*

Также сохраняется ошибочный перенос грамматических форм внутри самого английского языка (внутриязыковая интраференция).

- (36) *They usually watches (watch) boring films at the weekend.*
 (37) *Do you play the violin? – No, I doesn't (don't).*
 (38) *I do not (am not) keen on football.*

(39) *Does kids eat too much Turkish sweets?*

(40) *Does they like swimming in the river?*

При явно сформированном умении употреблять вспомогательный глагол и использовать инверсию при образовании вопросительной формы предложения обучающиеся переносят дифференциальный признак глагола третьего лица единственного числа (окончание -s) на формы глаголов во множественном числе, что констатирует неполное понимание корректного применения данной морфемы и осознание ее функциональной нагрузки.

Практические результаты, полученные при изучении школьных работ семиклассников (уровень A2), указали на появление обобщающего характера ошибок при формировании временных форм, когда уже сформированный навык дополняется привнесением лишнего компонента грамматической парадигмы.

(41) *Does she plays tennis well?*

(42) *What does your teacher reads to you?*

(43) *He is does his homework.*

Процесс сверхгенерализации, который характеризуется как наличием необходимой правильной формы, так и ее дублированием или привнесением отличительного признака другой категории, в полной мере объясняет присутствие как корректного нормативного употребления, так и дополнения к нему лишних грамматических формантов (в данных случаях окончание -s у смыслового глагола в вопросах и *is* в утвердительном предложении). Мы предполагаем, что на среднем этапе изучения английского языка, когда от учащихся требуется осуществление таких высших мыслительных процессов, как обобщение схожих и различных черт, их анализ и сравнение, а не только поверхностное калькирование явления или конструкции, для школьников среднего звена разграничение определенных особенностей формирования каждой временной формы еще представляет определенную сложность.

Описанные грамматические ошибки при формировании временных форм глагола на этапе среднего и продвинутого владения языком (уровни B2 и C1) переходят в разряд исчезающих (см. рис. 5).

В ходе анализа исчезающих грамматических ошибок было обнаружено, что причинами их возникновения в равной степени являются процессы как внутриязыковой интраференции, так и межъязыковой интерференции. При этом в некоторых случаях эти процессы оказываются тесно переплетенными. Стоит также отметить, что дифференциальные интраферентные признаки обладают не такими сильно выраженными отличиями по сравнению с интерферентными, но при этом обладают не меньшей силой влияния на поддержание ряда ошибок в речи обучающихся.

Исходящие грамматические ошибки характеризуются своим непостоянством и тенденцией к элиминации уже на начальном этапе освоения иностранного (английского) языка, что можно заметить на примере образования множественного числа неправильных существительных, употребления степеней сравнения прилагательных и использования количественных и неопределенных местоимений. Отдельный вид исчезающих грамматических ошибок



Рис. 5
Статистика исчезновения ошибок в образовании временных форм глагола

(например, пропуск глагола *to be* или образование временных форм глаголов) можно обнаружить в письменных работах обучающихся как на начальном, так и на среднем уровнях обучения. Однако их нельзя характеризовать как устойчивые, так как дальнейшего распространения в письменной речи обучаемых продвинутого уровня они не находят.

Мы полагаем, что для преодоления ошибок нестабильного характера необходимо на начальном этапе освоения грамматической темы четко определить возможные внутриязыковые интраферентные или межъязыковые интерферентные явления, которые могут способствовать возникновению трудностей и ошибок, с целью учесть данный аспект при объяснении нового материала и введении его в речь.



Литература

1. Гак В. Г. Межъязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 1979. – № 3. – С. 3–11.
2. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справ. пособие. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
3. Коровина И. В., Мухордова Е. А., Владимирова С. М. Стабильные грамматические ошибки, допускаемые русскоязычными учащимися в английском языке // Нижегородское образование. – 2021. – № 1. – С. 79–86.
4. Пшеницын С. Л. Семантические факторы, влияющие на выбор синтаксической модели как источник межъязыковой интерференции // Германистика: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В. В. Кабакчи и др. – СПб.: Образование, 1992. – С. 112–120.
5. Цавкаева А. Ш. Интерференция родного и русского языков при изучении английского языка в условиях национально-русского двуязычия // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 87–90.
6. Brown D. Principle of language learning and teaching. – 2nd ed. – New Jersey: Prentice Hall, 1987. – 135 p.
7. Corder S. P. The significance of learner's errors // IRAL. – London: Longman, 1974. – P. 161–170.
8. Kthupi (Hoxha) E. Errors in the foreign language learning process // Interdisciplinary Journal of Research and Development. – 2015. – Vol. II. – № 1. – P. 97–100.
9. Norton B., McKinney C. An identity approach to second language acquisition // Alternative approaches to Second Language Acquisition. – N. Y.: Routledge, 2011. – P. 73–94.
10. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. – London: Longman, 1991. – 90 p.



Сведения об авторах

Коровина Ирина Валерьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии, факультет иностранных языков, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва.
E-mail: korirfox@gmail.com

Мухордова Елена Алексеевна, магистрант кафедры английской филологии, факультет иностранных языков, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва.
E-mail: muhordova.lena@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЛОГИКЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР



Аннотация

Публикация подготовлена в рамках государственного задания № 07-00080-21-02 от 18 августа 2021 г. (номер реестровой записи № 730000Ф.991) Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Исследование существующих практик воспитательной деятельности и технологий патриотического воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей среди обучающихся в системе общего образования».

Авторы статьи подчеркивают актуальность вопроса духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, демонстрируют опыт центра открытого образования «Пушкин-центр» при ПГГПУ по организации и проведению мероприятий, нацеленных на формирование духовно-нравственных ценностей обучающихся в аспекте преподавания иностранного языка. В настоящее время активно рассматриваются аспекты взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности. «Пушкин-центр» становится площадкой дополнительного образования и реализует цели и задачи государственной политики РФ в части духовно-нравственного развития и воспитания. Иноязычное образование обладает большим потенциалом в области духовно-нравственного воспитания обучающихся и становится актуальным в аспекте диалога культур. Процесс восприятия иноязычной культуры строится через обогащение внутреннего опыта обучающихся, благодаря формированию у них познавательных, коммуникативных умений и основ духовно-нравственной культуры.



Abstract

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF LEARNERS IN THE FRAMEWORK OF CROSS-CULTURAL DIALOGUE

The article is written within the framework of the State Task No. 07-00080-21-02 dated 08/18/2021 (registry entry number 730000F.991) for research by order of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Study of current educational practices and technologies of patriotic education and the formation of spiritual and moral values among students in the general education system".

The authors of the article emphasize the relevance of the issue of spiritual and moral development and education of learners, demonstrate the experience of the PSHPU Pushkin Center in organizing and conducting events aimed at the formation of spiritual and moral values of learners in the aspect of teaching a foreign language. Currently, aspects of the relationship between academic and extracurricular activities are being actively considered. Pushkin Center becomes a platform for additional education and implements the goals and objectives of the state policy of the Russian Federation in terms of spiritual and moral development and education. Foreign language education has great potential in the field of spiritual and moral education of learners and is becoming relevant in the aspect of the cross-cultural dialogue. The process of perception of foreign language culture is built through the enrichment of learners' inner experience, thanks to the formation of cognitive, communicative skills and the foundations of spiritual and moral culture.



Ключевые слова

духовно-нравственные ценности, иностранный язык, диалог культур, базовые национальные ценности, культурно-языковой центр, внеучебные мероприятия



Keywords

spiritual and moral values, foreign language, cross-cultural dialogue, basic national values, cultural and language center, extracurricular activities

Воспитательный компонент составляет неотъемлемую часть современного образовательного процесса. Духовно-нравственное воспитание представляется важнейшим аспектом социализации личности в условиях стремительного развития общества, фактором ее постепенного и осознанного включения в различные сферы социальной деятельности и общественной жизни. Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях [5].

В послании Президента России Федеральному собранию Российской Федерации отмечается, что «духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности — это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и ее ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений» [8].

Традиционным источником нравственности определяются базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений):

- социальная солидарность — свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;
- труд и творчество — уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;
- наука — ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;
- искусство и литература — красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;
- природа — эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;
- человечество — мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Для полноценной реализации концепции духовно-нравственного развития требуются согласованные усилия всех участников воспитания: семьи, общественных организаций, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, религиозных объединений и др. [2].

В настоящее время взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности, основного и дополнительного образования является предметом особого внимания со стороны педагогического сообщества, происходит усиление интеграционных процессов в образовании в целом, активизируется поиск взаимосвязи основного и дополнительного образования. Многообразие направлений внеучебной деятельности способствует формированию духовно-нравственных качеств обучающихся, позволяя им заниматься познавательной деятельностью, искусством, наукой, погружаться в изучение языков, литературы, истории.

Таким образом, естественным является и то, что для участия в общемировом культурном процессе обучающимся необходимо усвоить те духовно-нравственные

ценности, которые были накоплены человечеством за долгое время. Вступая в процесс диалога культур, обучающиеся должны владеть средствами межнационального общения, в том числе иностранным языком. Для представителей других национальностей этим языком может быть русский язык как иностранный. Язык – вместилище культуры народа, в нем хранится познавательный опыт, социокультурные, нравственные, воспитательные, моральные ценности. Процесс обучения современных школьников, студентов иностранным языкам содержит педагогический потенциал духовно-нравственного, эстетического, морального, творческого, трудового воспитания [6].

Так, в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ПГГПУ) в 2020 году при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации был создан центр открытого образования на русском языке (культурно-языковой центр) «Пушкин-центр», целью которого является популяризация и продвижение в России и мире русского языка как иностранного, русской культуры и образования. Одной из задач «Пушкин-центра» является формирование духовно-нравственных ценностей обучающихся, поэтому организуемые мероприятия проводятся с учетом перечня базовых национальных ценностей, обозначенных в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [3]. Таким образом, «Пушкин-центр» становится площадкой внеучебной деятельности и дополнительного образования, реализуя цели и задачи государственной политики России в части духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

В условиях постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира предполагается особый акцент на межкультурные связи. Обучение иностранным языкам получает культуроведческую направленность: обучающиеся приобщаются к культуре стран изучаемого языка, ближе знакомятся с культурой своей страны и учатся транслировать ее средствами иностранного языка, включаются в диалог культур [1].

Обратимся к описанию дистанционного образовательного проекта «Виртуальные путешествия», адресованного изучающим русский язык как иностранный и апробируемого «Пушкин-центром» с 2020 года.

Исходные задачи проекта состоят в закрытии кросс-культурных дефицитов у слушателей, изучающих русский язык как иностранный, и в максимальном предупреждении трудностей адаптации к обучению и проживанию в новой для обучающихся социокультурной среде. Принципиальная особенность «Виртуальных путешествий» как образовательного проекта состоит в его как формальной, так и содержательной универсальности. Формально проект ориентирован на виртуальную (дистанционную, цифровую) образовательную среду. За двухлетний период апробации проекта его дидактические материалы транслировались через различные платформы (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Lark). Виртуальный формат взаимодействия позволил привлечь к проекту слушателей, во-первых, из различных стран (Казахстана, КНР, Киргизии, Северной Македонии и др.), во-вторых, различных возрастных категорий (учащиеся общеобразовательных школ, студенты, магистранты, изучающие русский язык как иностранный).

Методические основания «Виртуальных путешествий» также носят универсальный характер. В соответствии с календарно-тематическим планом проекта в течение учебного года проводится 30–32 занятия продолжительностью в 1,5 часа. Структура всех занятий подчиняется следующей логике: вначале

следует блок фонетических упражнений, затем блок лексико-грамматических заданий и далее блок работы с текстом (письменным или устным). Считаем, что единообразный ход занятий не обедняет методический инструментарий, а делает усвоение материала более комфортным, поскольку у слушателей постепенно формируется определенный горизонт ожиданий относительно распределения предоставляемой информации. При этом следует отметить, что материалы курса имеют как региональный (пермский) компонент, так и общероссийский. Это представляется важным, поскольку инкорпорирование региональной составляющей невозможно без ее включения в общероссийский контекст. Кроме того, в силу заявленной универсальности (формальной и методологической), а также благодаря обозначенному охвату (включенность регионального компонента в общероссийский) «Виртуальные путешествия» могут тиражироваться в любом другом субъекте РФ.

Безусловно, методические основания проекта тесно связаны с его содержательным наполнением. Исходя из задач, которые ставятся перед проектом, обсуждаемые в его рамках темы можно поделить на две области – область бытовой (повседневной) культуры и область культурного наследия. В сфере повседневной культуры в целях предупреждения трудностей адаптации к проживанию в новой для обучающихся социокультурной среде рассматриваются такие темы, как «В аэропорту», «В магазине», «В аптеке», «У врача» и т.д. Как видно, подобные темы направлены на актуализацию реальных ситуаций, с которыми слушатель может столкнуться по приезду в Россию. В рамках занятий, на которых предполагается знакомство слушателей с памятниками культурного наследия, обсуждаются такие темы, как «Пермь театральная», «Музеи Перми и Пермского края», «Галереи Перми», «Храмы Перми», «Памятники Перми и Пермского края», «Архитектурные достопримечательности Перми и Пермского края» и т.д.

Цифровые ресурсы обеспечивают универсальность проекта и с технической точки зрения. На каждом занятии «Виртуальных путешествий» используется медиаконтент: стриминговые трансляции из музеев, галерей, театров, поликлиник, аэропортов и т.д.; рум-туры в онлайн-режиме по студенческому общежитию и квартире; материалы электронных виртуальных ресурсов (Яндекс-карты, Google-карты в 3D, 2ГИС); видео- и аудиоматериалы, демонстрирующиеся онлайн в ходе занятия, и т.д. Это позволяет создать такую образовательную среду, которая, имитируя лингво- и социокультурную среду, интенсифицирует образовательный процесс и повышает его эффективность [7].

Каждое занятие, как указывалось ранее, содержит серию фонетических, лексико-грамматических и собственно текстовых заданий. В фонетическом блоке, как правило, предлагается скороговорка на определенную тему (например, «Расскажите про покупки! – Про какие про покупки? – Про покупки, про покупки, про покупочки мои», «Грачиха говорит грачу: "Слетай с грачатами к врачу"» и т.д.). Безусловно, при обращении к произносительным нюансам и оттачивании ораторского мастерства в рамках этого блока неизбежно возникает необходимость знакомства с экстралингвистическим контекстом скороговорки. Так, при проговаривании указанных скороговорок необходимо прокомментировать роль грача в русской бытовой культуре, познакомить слушателей с картиной А.К. Саврасова «Грачи прилетели» и т.д. В то же время необходим и грамматический комментарий. Так, следует обсудить со слушателями особенности образования форм множественного числа у существительных в русском языке (*покупка – покупки*); номинаций, обозначающих лиц женского пола (*грач – грачиха*), а также упомянуть о недопустимости в ряде случаев

подобных образований, указывающих на принадлежность к той или иной профессии (*врач — врачиха, повар — повариха*). Также нужно объяснить функционирование продуктивного суффикса, который служит для образования существительных, обозначающих детенышей животных (*грач — грачонок, утка — утенок, тигр — тигренок*), но в то же время следует обратить внимание слушателей на пары таких номинаций, как *собака — щенок, кошка — котенок, лошадь — жеребенок, корова — теленок, свинья — поросенок* и т.д. Как видно из приведенных примеров, представляемый в качестве фонетической разминки материал содержит немалое количество лексико-грамматических феноменов. Кроме того, очевидно, что паремийный фонд русской языковой культуры содержит многочисленные отсылки к бытовым традициям русского народа.

Цикл лексико-грамматических заданий к каждому занятию (подбор синонимических рядов, установление антонимов, интерактивные игры — кроссворды, ребусы, — связанные с определением лексического значения слов, употребление слов в текстах различных функциональных стилей и т.д.) также опирается на страноведческий материал. Так, при описании архитектурных памятников уточняется семантическое различие между синонимами *древний, старый, старинный, архаичный* и т.д. Используя электронные виртуальные ресурсы (Яндекс-карты, Google-карты, 2ГИС), слушатели имеют возможность посетить пермские музеи, театры, выставки, магазины, больницы и т.д., и здесь они сталкиваются с необходимостью различать антонимы, которые часто можно встретить на вывесках: *вход/выход, на себя / от себя, свободно/занято* и т.д. Экскурсии, проводимые в онлайн-режиме, направлены и на обогащение лексического запаса обучающихся, поскольку ситуативная заданность материала предполагает обращение к новой для слушателей лексике [4]. Грамматические закономерности функционирования современного русского языка также вскрываются при обсуждении и демонстрации различного материала. Например, особенности предложного управления органично представлены в теме, посвященной театральному искусству (*пойти в театр / в филармонию / в галерею, но пойти на балет / на оперу / на концерт*); специфика согласования прилагательных с существительными может быть представлена при изучении темы «Пермская художественная галерея» и т.д.

Многообразие материала представлено и в блоке заданий, предполагающих работу с различными текстами. Подбор текстов дифференцируется в зависимости от того, насколько хорошо обучающийся владеет русским языком как иностранным. Так, слушатели, начинающие изучать русский язык, знакомятся с текстами, содержащимися в афишах, вывесках, объявлениях, описаниях концертных программ и т.д. На продвинутом уровне владения русским языком как иностранным обучающимся предлагаются тексты, рассказывающие о жизни знаменитых деятелей культуры Перми и Пермского края, о региональных достопримечательностях и т.д. Послетекстовые задания позволяют определить степень усвоения материала. Вместе с тем не только чтение текста и его последующее обсуждение входит в систему заданий по текстовому блоку. Развитие монологической и диалогической речи также является приоритетной задачей данного блока. Задания, связанные с построением маршрута (с параллельным поиском в электронных виртуальных ресурсах) при передвижении по городу на общественном транспорте или пешком, задания, направленные на описание беспокоящей проблемы (в больнице, в общегитии и т.д.), позволяют включить слушателей в непосредственный языковой и социокультурный контекст.

Таким образом, дополнительный образовательный проект «Виртуальные путешествия», аккумулируя в себе разнообразный социокультурный и языковой

материал, демонстрирует аутентичность русской культуры (языковой в том числе) и транслирует обучающимся базовые духовно-нравственные ценности, присущие русскому народу, и тем самым способствует осознанному включению иноязычных слушателей в различные сферы социальной деятельности и общественной жизни.

Иноязычное образование обладает большим потенциалом в области духовно-нравственного воспитания обучающихся. Более того, оно становится актуальным в аспекте диалога культур. Процесс восприятия иноязычной культуры строится через обогащение внутреннего опыта обучающихся, благодаря формированию у них познавательных, коммуникативных умений и основ духовно-нравственной культуры.



Литература

1. Безукладников К.Э., Вертьянова А.А., Крузе Б.А. Интеграция международных технологий обучения в российское образовательное пространство // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 4.
2. Власова Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 366 с.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009.
4. Дишкант Е.В., Шуци Ли. Применение страноведческих материалов на уроках русского как иностранного в китайской аудитории // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 8. С. 49–63.
5. Коломийченко Л.В. Концепция программы духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста «От сердца к сердцу» // Дошкольное воспитание. – 2022. – № 1. – С. 2–9.
6. Крузе Б.А., Вертьянова А.А., Безукладников К.Э. Условия развития функциональной грамотности: Пушкин-центр как плацдарм для экспансии русского языка в ближнем и дальнем зарубежье // Язык и культура. – 2021. – № 53. – С. 174–180.
7. Нефёдов И.В. Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы // Мир русского слова. – 2019. – № 4. – С. 61–71.
8. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 26 апреля 2007 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_67870/ (дата обращения: 17.05.2022).



Сведения об авторах

Ермошина Майя Александровна, канд. филол. наук, доцент кафедры общего языкознания, русского и коми-пермяцкого языков и методики преподавания языков ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

E-mail: maya.petrovich@mail.ru

Вертьянова Анастасия Андреевна, канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

E-mail: vertyanova@pspu.ru

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ МОДУЛЬНОГО ЭКЗАМЕНА У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

В статье рассмотрен творческий проект и его защита в качестве возможного формата проведения экзамена у студентов 4-го курса, будущих бакалавров педагогического образования, по модулю «История и культура англоязычных стран». Проанализирован опыт подготовки и проведения подобного экзамена с точки зрения экзаменаторов и студентов, описаны возможные темы и некоторые проекты, даны методические рекомендации для организации. Подчеркивается, что данный формат экзамена проверяет и консолидирует не только полученные студентами знания, но и их ценностные ориентации.



Abstract

ON ORGANIZING A MODULE EXAM FOR PROSPECTIVE BACHELORS OF EDUCATION

The subject matter of the article is a project and its presentation as an examination task for fourth-year students, will-be Bachelors of Education, at the exam in History and culture of English-speaking countries. Our experience of arranging and conducting such an exam is analyzed from the perspective of both examiners and students; possible topics and some projects are described; methodological recommendations are provided. It is emphasized that such an examination format enables to test and consolidate not only students' knowledge but their values and beliefs.



Ключевые слова

модульный экзамен, проект, работа в команде, обучающее видео, культура Великобритании и США



Keywords

module exam, project, teamwork, educational video, culture of the UK and the USA

Временный переход на дистанционное обучение в период пандемии оказал большое влияние на восприятие студентами процесса обучения в вузе в целом, изучения иностранного языка в частности и себя как субъектов обучения. В результате произошло увеличение автономии студентов. С одной стороны, им стало несколько проще учиться ввиду отсутствия необходимости добираться в университет, но, с другой стороны, нельзя не подчеркнуть падение мотивации к учению, обусловленное обучением в дистанте. Опыт работы со студентами в этот уникальный и непростой период показал возросшую роль индивидуализации обучения, которая позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, учитывая интересы и ценностные ориентации каждого студента.

Метапредметность иностранного языка как учебного предмета, которая понимается как способность знаний из разных областей (литературы,

страноведения, истории и др.) выступать в качестве содержания речи, лежит в основе модульного экзамена, целью которого является проверка уровня сформированности не просто когнитивно-операционного компонента содержания образования, но и его аксиологической составляющей. Последняя проявляется в воздействии усвоенных знаний и приобретенных навыков и умений на субъекта обучения (например, студента). Когда образование ставит перед собой цель не просто передать знания и обучить ряду навыков, но на основе этих знаний и навыков воздействовать на ценностные ориентации студентов, их предпочтения, то оно (образование) может по праву считаться личностно-ориентированным. Сегодня, когда знание само по себе перестало представлять безусловную ценность, так как в глобальной сети можно за считанные секунды найти ответ практически на любой вопрос, значение приобретает то, как обучающийся оперирует знаниями, как и когда он их применяет и что он о них думает. Поэтому на первое место выходит аксиологический компонент содержания образования, а именно формирование мировоззрения, ценностных ориентаций, отношений, мотивов, отношения к миру и окружающим [5, с. 15].

Модульный экзамен — это интегрированная форма контроля сформированности лингвистической и страноведческой компетенций у студентов выпускного курса, которая позволяет студентам углубить сформированные знания и провести рефлексию своего опыта по ряду дисциплин. Как отмечает Э. А. Кораблева, неправильная организация контроля общегуманитарных знаний на уровне вузовского образования ведет к неполноте сформированности общекультурной и ценностно-ориентационной компетенций у студентов [1, с. 92]. В свою очередь, формы эффективного контроля способствуют успешному формированию у студентов профессиональной и коммуникативной компетенций.

В настоящей статье рассмотрен опыт проведения модульного экзамена «История и культура англоязычных стран» на выпускном курсе бакалавриата направления «Педагогическое образование» в Московском городском педагогическом университете. Отличительной характеристикой данного экзамена является то, что все курсы, входящие в модуль (литература стран первого иностранного языка, страноведение Великобритании, страноведение США, литература США), читались студентам в предыдущие годы обучения, то есть прошло определенное время с момента освоения обучающимися данных дисциплин. Одной из главных задач модульного экзамена было проверить целостность знаний и способность студентов их применять при выполнении творческих заданий. Именно это обусловило формат, выбранный для экзамена. Студентам предлагалось, объединившись в группы до четырех человек, подготовить индивидуальный творческий проект в формате короткого видео, сочетающего в себе образовательный потенциал и развлекательный характер и нацеленного на учащихся школ. Максимальная продолжительность видео была ограничена шестью минутами.

Экзамен принимался комиссией, в составе которой были двое преподавателей высшего учебного заведения и работодатель. Сам экзамен состоял из двух частей: первая часть представляла собой презентацию (подготовленную командами заранее), а вторая — защиту проекта. Следует сказать, что перед экзаменом все студенты в положенный срок прислали свои проекты для ознакомления с ними членов экзаменационной комиссии, что существенно сэкономило время при проведении экзамена и позволило сосредоточиться на культурном потенциале поднимаемых проблем.

Важным является тот факт, что принимавшие участие в модульном экзамене студенты на тот момент одновременно с обучением проходили практику в школе. В течение учебного года все группы этого курса находились на дистанционном обучении, и было очевидно, что модульный экзамен будет тоже проходить в дистанционном формате. При этом у студентов наблюдалось падение мотивации в подготовке к занятиям, дефицит свободного времени и острая потребность в социальном взаимодействии с другими участниками учебного процесса.

Модульный экзамен «История и культура англоязычных стран», безусловно, выполнял непосредственно контролирующую функцию, так как при создании презентаций и при защите проекта студентам было необходимо применить полученные знания и сформированные навыки по дисциплинам. Однако не менее значимой (а возможно, и более важной) для данного модульного экзамена была мотивирующая функция, так как любое контролирующее задание в иноязычном образовании «непрерывно должно являться инструментом постижения нового, переосмысления изученного и понимания того, где, в какой мере и с какой целью могут быть применены используемые в данном задании сведения» [4, с. 4]. На момент проведения экзамена у студентов оставалось четыре месяца до завершения обучения в университете. Этот факт и прохождение практики в школе позволил им воспринимать себя как начинающих профессионалов, которым важно консолидировать опыт, приобретенный в процессе учебы, чтобы трансформировать его в свой потенциал как будущих учителей. Именно поэтому составление подобного рода презентаций и их обоснование способствовало пониманию того, как полученные знания можно применить при работе в школе.

Задание было сформулировано таким образом, что студентам было необходимо помимо повторения пройденного материала по указанным дисциплинам проявить более глубокий интерес к ним, исследовав определенное явление культуры на нескольких уровнях — от лингвистического до культуроведческого и межкультурного. При этом предполагалось, что в процессе работы над проектом студенты смогут самостоятельно увидеть то, как в результате «взаимодействия природных, социальных, климатических и других условий обитания начинает складываться национальный менталитет, который и находит выражение в литературе» [2, с. 203]. Это поможет студентам осмыслить, как конкретное явление отражает национальный характер, в чем состоят его причины и что это значит для настоящего и будущего. Помимо этого при защите проекта обучающиеся, которые являются будущими педагогами, анализировали то, как созданный ими проект может быть использован при работе в школе: на какой возраст учащихся он нацелен, в рамках изучения какого тематического блока его целесообразно представить ребятам, какова его цель, какой образовательный продукт они хотели бы получить от учащихся при обсуждении этой темы, как методически правильно использовать данную презентацию на уроках иностранного языка.

Еще одной функцией данного модульного экзамена является обобщающая, которая проявляется в том, что в ходе выполнения задания студенты обобщают накопленные ими знания, ведь без этого они не смогли бы создать целостный продукт. Именно этим был обоснован выбор тем проектов, который, опираясь на конкретные знания, полученные в процессе обучения, коррелировал с общими культурными компетенциями в их непосредственной связи с культурой стран изучаемого языка.

Тематика предполагала обращение к культуре, литературе и традициям стран изучаемого языка. Мы предлагали выбор темы на основе материала, пройденного в ходе работы над предметами, входящими в модуль. С учетом этого круг возможных тем был связан с культурой, географией, историей и традициями Великобритании

и США. При этом студентам предоставлялась достаточно широкая свобода выбора и творчества, поскольку они не были ограничены в выборе темы доклада, что позволяло в полной мере учитывать их интересы и предпочтения.

Здесь следует отметить, что темы, которые предложили студенты, были достаточно необычны и во многом удивили своей оригинальностью. С одной стороны, были довольно предсказуемые темы, такие как «*Independence Day in the USA*» или «*The Flag. Its symbolism and history*» (хотя студенты с высоким уровнем межкультурной коммуникативной и методической компетенций смогли даже эти темы раскрыть глубоко и представить их наиболее интересные аспекты). Но многие темы были исключительно оригинальными именно тем углом исследования, который выбрали студенты. Например, было очень интересно познакомиться с докладом на тему «*How wild was the Wild West?*», в котором студенты довольно подробно рассказывали о самоорганизации в поселениях колонистов и развенчивали многие мифы, созданные романами и фильмами жанра вестерн. Отдельно стоит отметить проект на тему «*Famous American film directors and their impact on representing the USA to the whole world*». Во время этого доклада студенты рассмотрели несколько наиболее известных в мире фильмов, созданных в США, и их влияние на формирование представлений и стереотипов, связанных с американской культурой и повседневностью.

Внимания заслуживает тот факт, что многие доклады были выстроены очень логично и интересно с точки зрения композиции. В качестве примера хочется отметить студентов, которые создали доклад на тему «*Yellowstone National Park*». В этом докладе первая часть была посвящена истории возникновения парка и его геологическим и географическим особенностям. Во второй части рассказывалось о животных и растениях, населяющих этот парк. И третья часть была, с нашей точки зрения, очень удачным завершением видео, поскольку сообщала о существующих возможностях посетить этот парк и ценах на туры, актуальных для текущего времени. Это создавало у всех зрителей очень приятное впечатление доступности этой локации и давало дополнительные возможности для обсуждения видео и создания заданий, связанных с предлагаемым учебным материалом.

Еще одно видео, которое было очень удачно организовано с точки зрения его композиции, это «*Most Common Stereotypes about Different States in the USA*». Очевидно, что в одном коротком видео невозможно рассказать обо всех штатах и связанных с ними стереотипах. Поэтому студенты в самом начале видео сообщают, что собираются рассказать про три стереотипа, связанных с тремя штатами, при этом уложиться в три минуты. Это произвело очень приятное впечатление на всех, кто имел возможность ознакомиться с данным видео. Прежде всего это позволяет оценить то количество времени, которое займет просмотр, и дает представление о том, какой объем знаний будет получен в результате этих действий. Совершенно парадоксальным образом это не разрушает интригу учебного видео, а создает ее.

Сам экзамен представлял собой презентацию проекта, состоящую из двух частей. В рамках презентации студенты рассказывали о том, как отбирали материал для проекта, как создавали его, что не вошло в проект. Во второй части экзамена, которую мы условно называем защитой проекта, студенты отвечали на вопросы членов комиссии, которые возникли во время предварительного просмотра видео студентов. При этом члены комиссии указывали на достоинства и недостатки некоторых проектов и предлагали студентам определить место, которое их видео может занимать в учебном процессе.

Особенно интересно, что все студенты очень точно и четко сформулировали то, каким образом они собираются применять свои видео в процессе преподавания

иностранный язык в школе. Некоторые из них также отметили, что уже использовали эти видео в классе, причем с большим успехом. Следует также отметить, что у студентов были четкие представления о том, с каким тематическим разделом какого учебного пособия они могли бы связать данный материал. Возможно, создавая эти учебные видео, они заранее ориентировались на возможность использования их в своей преподавательской деятельности. Это убеждает нас в том, что выбранный формат экзамена является ориентированным прежде всего на практическую деятельность и имеет достаточно конкретный практический результат.

Следует подчеркнуть значение обратной связи от студентов, которые были высоко мотивированы в процессе выполнения задания, начиная от момента постановки проблемы, заканчивая презентацией и защитой проектов. Мы должны признать, что неожиданным для нас стало предложение, исходившее от студентов, создать своеобразный банк учебных материалов, который предоставит им возможность использовать все видео участников проекта в своей будущей педагогической деятельности. Это недвусмысленно говорит о том, что студенты видят и понимают ценность интеллектуального продукта, созданного ими и их коллегами.

Еще одним ценным комментарием послужили слова студентов, которые отмечали, что сам формат проведения модульного экзамена существенно повысил уровень их мотивации к изучению культурологического аспекта преподавания иностранного языка и культур. Почти каждая команда выступающих говорила о том, какое количество подготовленного ими материала не вошло в проект из-за ограничений по времени, и выражала готовность продолжить создавать учебные видео в своей дальнейшей преподавательской деятельности. При этом многие отмечали, что их видео может послужить отправной точкой и неким образцом для того, чтобы их будущие ученики создавали собственные проекты, посвященные культуре и истории стран изучаемого языка.

В конце экзамена студентам были заданы несколько вопросов на рефлексии, ответы на которые, с одной стороны, позволили экзаменаторам понять степень вовлеченности студентов и их отношение к подобному формату экзамена в целом. С другой стороны, эти вопросы способствовали самоанализу студентов и помогли им сформулировать свое отношение к проделанной работе, что, безусловно, обеспечит в дальнейшем их саморазвитие как в области создания учебных видео, так и в области преподавания, поскольку «значение рефлексии заключается не столько в анализе себя и произошедшего, сколько в том, чтобы, руководствуясь прошлым опытом, обучающийся мог совершать осознанные действия в будущем, которые будут вести к его саморазвитию» [3, с. 81].

Отметим, что модульный экзамен в данном формате проводился в течение двух лет (в 2020/21 и 2021/22 учебных годах), что предоставило возможность провести сравнительный анализ общего уровня подготовки студентов и их мотивов. В-первых, необходимо отметить тематику проектов: на экзамене в первом году большинство тем было связано с культурой Великобритании, потому что, по-видимому, для студентов культура англоязычных стран в первую очередь связана с культурой этой страны. Во второй год Великобритания и США были представлены пропорционально в проектах студентов. Еще одно существенное различие заключается в вовлеченности студентов: в экзамене 2020/21 учебного года не все студенты готовили проект, удовлетворившись заработанными ими в ходе изучения дисциплин баллами, в то время как в экзамене 2021/22 года абсолютно все студенты выпускного курса участвовали в подготовке проектов, а сам формат экзамена вызывал у них энтузиазм.

Также важно отметить возросший уровень мастерства студентов по подготовке и защите проектов во время экзамена в этом учебном году по сравнению с прошлым. Очевидно, студенты перед подготовкой собственного проекта обратились к уже существующим проектам, которые представлены на странице кафедры в социальных сетях, и готовили свои проекты, учитывая их достоинства и недостатки. Это обеспечивало более высокий уровень презентаций, которые были представлены на защиту. Кроме того, на экзамене этого года обучающиеся лучше были готовы к защите проекта по сравнению со студентами предыдущего года, лучше ориентировались в существующих пособиях, точно указывая возможное место своего проекта в школьной учебной программе.

Студенты в основном делали проекты в дополнение к УМК Spotlight и Starlight, так как именно с ними им довелось работать во время педагогической практики в школе. Однако следует отметить, что ввиду тематической обусловленности проектов, которая соответствует требованиям ФГОС, возможно их использование в дополнение к любому УМК средней и старшей школы. Еще раз перечислим основные темы уроков, на которых целесообразно использовать данные видеопроекты: «*Travelling*», «*Culture*», «*Literature*», «*Cinema*», «*Theatre*», «*Geography*». Кроме того, данные видеоролики могут служить материалом для отдельных внеклассных занятий или целых курсов.

В завершение хотелось бы отметить, что качество созданных студентами учебных видео, их мотивированность и заинтересованность проектом и высокий уровень ответов на вопросы комиссии говорят об обоснованности данного формата модульного экзамена и целесообразности его использования, когда необходимо проверить не только когнитивный, но и аксиологический компонент содержания образования.



Литература

1. **Кораблева Э. А.** Роль гуманитарных знаний и их контроль в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 89–93.
2. **Савинич С. С.** У. Фолкнер и В. Белов как выразители и творцы мифов о национальной сути человеческих судеб в России и США // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2010. – № 1. – С. 203–207.
3. **Симонян Т. А., Прохорова С. Б., Фроликова Е. Ю.** Рефлексия как средство преодоления трудностей в работе с новым поколением студентов // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 77–84.
4. **Тарева Е. Г.** Инновационный потенциал лингвообразовательных традиций: компетентностно-ориентированный контроль // Иностр. языки в школе. – 2015. – № 6. – С. 3–8.
5. **Языкова Н. В.** Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12–17.



Сведения об авторах

Савинич Сергей Сергеевич, канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии, Московский городской педагогический университет.

E-mail: s.savnich@gmail.com

Фроликова Елена Юрьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии, Московский городской педагогический университет.

E-mail: frolikova.el@gmail.com

МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАУМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС



Аннотация

В условиях внедрения обновленных ФГОС ООО формирование метаумений обучающихся приобретает приоритетное значение. Новое содержание лингвистических олимпиад, направленное на интеграцию предметных и метапредметных умений на уровне сформированности УУД, позволяет исследовать зрелость лингвокреативного мышления учащихся основной школы, общепознавательные и компенсаторные умения, личностные качества. Комплекс заявленных в метапредметной олимпиаде метаумений (на примере немецкого языка) позволяет провести диагностику их сформированности и дать рекомендации по осуществлению метапредметного подхода в обучении иностранному языку.



Abstract

META-SUBJECT FOREIGN LANGUAGE OLYMPIAD AS MONITORING OF META-SKILLS BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE INTRODUCTION OF THE UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS FOR BASIC GENERAL EDUCATION

In the context of the introduction of the updated Federal State Educational Standards for Basic General Education, the formation of students' meta-skills becomes a priority. The new content of linguistic Olympiads, aimed at integrating subject and meta-subject skills at the level of formation of Universal Educational Skills, allows us to explore the maturity of linguo-creative thinking of secondary school students, general cognitive and compensatory skills, and personal qualities. The complex of meta-skills declared in the meta-subject Olympiad (the example of the German language) allows examining their formation and giving recommendations on the implementation of the meta-subject approach in teaching a foreign language.



Ключевые
слова

**ФГОС третьего поколения, олимпиадное движение,
метапредметный подход, универсальные учебные
действия, мониторинг сформированности метаумений**



Keywords

**third-generation Federal State Educational Standards for
Basic General Education, Olympiad movement, meta-subject
approach, universal educational skills, monitoring of the
formation of meta-skills**

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОЛИМПИАД

Олимпиадные мероприятия, ориентированные на личностные достижения, социальный и ментальный опыт обучающихся, приобретают в настоящее время особое значение. Третье поколение образовательных стандартов имеет выраженные приоритетные области, которые ориентированы на практическое приложение усваиваемых школьниками знаний и умений к реалиям современного многополярного мира. Сегодня востребован конкурентоспособный выпускник, имеющий опыт самореализации в творческих конкурсах и олимпиадах разного уровня и формата.

В период постепенного перехода на новые образовательные стандарты учителя иностранных языков уверенно осваивают обновленное содержание, принципы и методологию обучения иностранному языку, в том числе [2]:

- требования к образовательным (предметным и метапредметным) результатам обучения иностранному языку конкретно по каждой параллели;
- контрольные точки обученности видам речевой деятельности и аспектам языка как прикладной кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки учащихся основной школы;
- вариативность содержания образовательных программ основного общего образования различного уровня сложности и направленности, включая потребности одаренных детей и детей с особыми образовательными потребностями;
- развитие мягких навыков — над-, метапредметных и личностных умений, функциональной грамотности.

Именно развитию и интеграции твердых (предметных) и мягких (метапредметных) навыков обучающихся в значительной степени способствует их участие в лингвистических олимпиадах. Комплекс метаумений и универсальных учебных действий (УУД), прописанных в обновленных Примерных программах по иностранному языку, позволяет учителю–предметнику сфокусировать свой педагогический опыт на метапредметном подходе и спланировать обновленные сценарии урока в свете требований новых ФГОС [4].

В сфере познавательных УУД формировать когнитивные навыки:

- **Учить логическим действиям:** устанавливать существенный признак классификации, находить основания для обобщения и сравнения; предлагать критерии и выявлять закономерности и противоречия; выявлять причинно-следственные связи; делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений.
- **Учить исследовательским действиям:** формулировать вопросы, самостоятельно устанавливать искомое и данное; учить аргументировать свою позицию, мнение; проводить по самостоятельно составленному плану небольшое исследование.
- **Учить работать с информацией:** выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления в различных информационных источниках; самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложной графикой.

В сфере коммуникативных действий формировать социальные навыки и эмоциональный интеллект:

- **Учить общаться:** выражать свою точку зрения в устных и письменных текстах; распознавать невербальные средства общения, понимать значение соци-

альных знаков, знать и распознавать предпосылки конфликтных ситуаций; понимать намерения других; в ходе диалога и (или) дискуссии обнаруживать различие и сходство позиций; самостоятельно выбирать формат выступления с использованием иллюстративных материалов.

- **Учить совместной деятельности:** коллективно строить действия по достижению поставленной цели: проявлять готовность руководить, подчиняться; определять свою роль и координировать свои действия с другими членами команды; оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, разделять сферы ответственности.

В сфере регулятивных действий обеспечить формирование смысловых установок и жизненных навыков личности:

- **Учить самоорганизации:** выявлять проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях; самостоятельно составлять алгоритм решения задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей.
- **Учить самоконтролю:** владеть способами самомотивации и рефлексии; предвидеть трудности, объяснять причины (не)достижения результатов деятельности, оценивать соответствие результата цели.
- **Воспитывать принятие себя и других:** осознанно относиться к другому человеку, его мнению.

В сфере личностных умений воспитывать и развивать эмоционально-волевую сферу:

- **Учить устанавливать связи** между целью учебной деятельности и ее мотивом.
- **Формировать нравственно-этическую ориентацию:** воспитывать личностные и деловые качества — целеустремленность, волю, усидчивость, прилежание; помогать сделать личностный моральный выбор.
- **Учить осознавать ценности научного познания:** овладевать основными навыками исследовательской деятельности; учить языковой и читательской культуре как средству познания мира.

Уровень сформированности перечисленных метаумений обучающихся представляется возможным выявить в формате метапредметной олимпиады по иностранному языку. Одним из основоположников проведения подобных мероприятий в России является выдающийся отечественный ученый, педагог А.В. Хуторской. В его работах, посвященных метапредметному подходу в образовании, дана подробная характеристика метапредметности, представлены принципы составления олимпиадных заданий с применением метаспособа, уточнены критерии оценивания и формат проведения таких олимпиад [5].

В настоящее время актуальность и новизна метапредметной лингвистической олимпиады обусловлена необходимостью развития учебной автономии и выявления лингвистической одаренности обучающихся на разных этапах обучения, так как метапредметный характер олимпиадных заданий требует интеграции знаний и умений, полученных в разных предметных областях. Комплекс заявленных в олимпиаде метаумений позволяет провести мониторинг их сформированности на уровне механизмов реализации метапредметного подхода в обучении иностранному языку [1].

АНАЛИТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ

Метапредметная лингвистическая олимпиада — инновационный проект кафедры иностранных языков Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Олимпиада проводится с 2015 года для учащихся 5–8-х классов, изучающих английский, испанский, немецкий и французский языки.

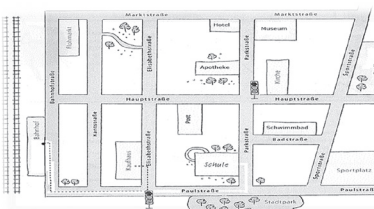
Контрольно-измерительные материалы метапредметной олимпиады представляют полный пакет документов: положение, спецификацию, прикладной кодификатор, задания, лист ответов, ключи для проверки независимыми экспертами и пробный вариант (демоверсия для отработки навигации при онлайн-тестировании).

Табл. 1

Анализ
разноуровневых
заданий
метапредметной
олимпиады
по немецкому
языку

Метапредметный характер олимпиадных заданий ориентирован на достижение комплекса УУД, которые связаны с предметными и когнитивными умениями в чтении, письме и говорении. В таблице 1 приведены конкретные примеры олимпиадных заданий (немецкий язык), указаны формируемые в них метаумения и уровень достижения результата по материалам метапредметных олимпиад 2022 года.

Класс Заявленное УУД Уровень его сформированности	Содержание и формат олимпиадного задания																		
5–6-й класс Устанавливать существенный признак классификации 55%	Распредели слова по рубрикам. Два слова лишние. <table><tr><td>Farben</td><td>Natur</td><td>Geschirr</td><td>Lebensmittel</td></tr><tr><td></td><td>Wald</td><td></td><td></td></tr></table> <i>Wald, Lasur, Küchenuhr, Weinrot, Gewitter, Nilpferd, Teller, Quark, Zuckerwatte, Kasserolle, Topf, Gebirge, Kaffeekanne, Geld, Pfeffer, Hustenbonbons, Wattenmeer, Haselnüsse, Teelöffel, Geld, orange</i>	Farben	Natur	Geschirr	Lebensmittel		Wald												
Farben	Natur	Geschirr	Lebensmittel																
	Wald																		
5–6-й класс Умение подводить под понятие 66%	Соотнеси слова со словообразовательными моделями. Составь другие слова к схемам. <table><tr><td>a. Hauptsatz</td><td>b. Bewerbung</td><td>c. glücklich</td></tr><tr><td>d.</td><td>e.</td><td>f.</td></tr><tr><td>1 — — ^</td><td>2 — ^ ^ □</td><td>3 — — —</td></tr></table>	a. Hauptsatz	b. Bewerbung	c. glücklich	d.	e.	f.	1 — — ^	2 — ^ ^ □	3 — — —									
a. Hauptsatz	b. Bewerbung	c. glücklich																	
d.	e.	f.																	
1 — — ^	2 — ^ ^ □	3 — — —																	
5–6-й класс Находить основания для сравнения; подводить явление под понятие 70%	Соотнеси слова на разных языках с их немецкими аналогами. Одно слово на немецком лишнее. <table><tr><td>I like</td><td>tet-a-tet</td><td>bay-bay</td><td>brown</td><td>OK</td><td>welcome</td><td>weekend</td><td>Donnerkebab</td></tr></table> a) Grillfleisch b) Tschüss c) Wochenende d) unter vier Augen e) ganz gut f) braun g) Mir gefällt h) Willkommen i) beige	I like	tet-a-tet	bay-bay	brown	OK	welcome	weekend	Donnerkebab										
I like	tet-a-tet	bay-bay	brown	OK	welcome	weekend	Donnerkebab												
7–8-й класс Работать с информацией; выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления 48%	Заполни пропуски в описании статистики. Необходимые слова ты найдешь в диаграмме. Trinkt Ihr Kind täglich/mehrmals wöchentlich ...? <table><tr><td>Milch/Kakao</td><td>Neu</td><td>84%</td></tr><tr><td>Mineralwasser</td><td>+5</td><td>81%</td></tr><tr><td>Fruchtsaft</td><td>+4</td><td>81%</td></tr><tr><td>Tee</td><td>Neu</td><td>58%</td></tr><tr><td>Limonade/Colagetränke</td><td>+5</td><td>32%</td></tr><tr><td>Milchmix-Getränke</td><td>+5</td><td>17%</td></tr></table> Quelle: KibivA 2014 / Barm, 130 Mio. 4 - 5-Jahre Die Statistik informiert über Getränke, die Kinder a) _____ oder mehrmals wöchentlich trinken. Auf die Fragen antworteten b) _____ Mio. deutsche Kinder im Alter von 4 bis c) _____ Jahren. Die Statistik kommt aus dem d) _____ 2014. Auf dem ersten Platz stehen e) _____ mit 84%.	Milch/Kakao	Neu	84%	Mineralwasser	+5	81%	Fruchtsaft	+4	81%	Tee	Neu	58%	Limonade/Colagetränke	+5	32%	Milchmix-Getränke	+5	17%
Milch/Kakao	Neu	84%																	
Mineralwasser	+5	81%																	
Fruchtsaft	+4	81%																	
Tee	Neu	58%																	
Limonade/Colagetränke	+5	32%																	
Milchmix-Getränke	+5	17%																	

Класс Заявленное УУД Уровень его сформированности	Содержание и формат олимпиадного задания																																																								
6–7-й класс Выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами 44%	Найди в схеме города объекты (Bahnhof, Kaufhaus, Schule).  1. – Entschuldigung, wie komme ich vom Bahnhof zum ____? – Du gehst die Bahnhofstraße nach recht, dann die Paulstraße entlang bis zur Ampel. Dann wieder nach links in die Elisabethstraße.																																																								
7–8-й класс Делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений 60%	Изучи расписание поездов г. Erfurta и ответь на вопросы. <table border="1" data-bbox="459 616 833 789"><thead><tr><th>Zeit Time</th><th>Zug Train</th><th>Richtung Destination</th><th>Gleis Platform</th></tr></thead><tbody><tr><td>17:34</td><td>RE 7</td><td>Arnstadt Hbf 17:50 – Plauen 17:57</td><td>3a</td></tr><tr><td></td><td>RE 3815</td><td>Zella-Muhlh. 18:19 – Grimmenthal 18:36 – Schweinfurt Hbf 19:26</td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td>Würzburg Hbf 19:55</td><td></td></tr><tr><td>17:37</td><td>RE 12</td><td>Weimar 17:50 – Apolda 18:00</td><td>10</td></tr><tr><td></td><td>RE 74513</td><td>Nürnberg 18:19 – Weiskirchen 18:28 – Leipzig Hbf 19:04</td><td></td></tr><tr><td>17:37</td><td>RB 59</td><td>Sömmerda 17:57</td><td>8</td></tr><tr><td></td><td>RB 74753</td><td></td><td></td></tr><tr><td>17:39</td><td>ICE 1653</td><td>Leipzig Hbf 18:22 – Rega 18:59 – Dresden-Neustadt 19:28</td><td>9</td></tr><tr><td></td><td></td><td>Dresden Hbf 19:35</td><td></td></tr><tr><td>17:44</td><td>EB 46</td><td>Arnstadt Hbf 18:03 – Plauen 18:12 – Ilmenau 18:34</td><td>7</td></tr><tr><td></td><td>EB 81107</td><td></td><td></td></tr><tr><td>17:52</td><td>RE 3</td><td>Weimar 18:05 – Jena West 18:21 – Jena-Göschwitz 18:27</td><td>10</td></tr><tr><td></td><td>RE 3665</td><td>Gera Hbf 18:56 – Götting 19:28 – Glauchau (Sachs) 19:49</td><td></td></tr></tbody></table> 1. Wie lange fährt der Zug ICE 1693 von Erfurt bis Leipzig? a) 23 Minuten b) 39 Minuten c) 43 Minuten 2. Sven hat um 18.00 Uhr Treffen mit seinen Freunden am Weimarer Bahnhof. Welche (n) Zug (Züge) muss er nehmen, um sich nicht zu verspäten? Zugnummer _____	Zeit Time	Zug Train	Richtung Destination	Gleis Platform	17:34	RE 7	Arnstadt Hbf 17:50 – Plauen 17:57	3a		RE 3815	Zella-Muhlh. 18:19 – Grimmenthal 18:36 – Schweinfurt Hbf 19:26				Würzburg Hbf 19:55		17:37	RE 12	Weimar 17:50 – Apolda 18:00	10		RE 74513	Nürnberg 18:19 – Weiskirchen 18:28 – Leipzig Hbf 19:04		17:37	RB 59	Sömmerda 17:57	8		RB 74753			17:39	ICE 1653	Leipzig Hbf 18:22 – Rega 18:59 – Dresden-Neustadt 19:28	9			Dresden Hbf 19:35		17:44	EB 46	Arnstadt Hbf 18:03 – Plauen 18:12 – Ilmenau 18:34	7		EB 81107			17:52	RE 3	Weimar 18:05 – Jena West 18:21 – Jena-Göschwitz 18:27	10		RE 3665	Gera Hbf 18:56 – Götting 19:28 – Glauchau (Sachs) 19:49	
Zeit Time	Zug Train	Richtung Destination	Gleis Platform																																																						
17:34	RE 7	Arnstadt Hbf 17:50 – Plauen 17:57	3a																																																						
	RE 3815	Zella-Muhlh. 18:19 – Grimmenthal 18:36 – Schweinfurt Hbf 19:26																																																							
		Würzburg Hbf 19:55																																																							
17:37	RE 12	Weimar 17:50 – Apolda 18:00	10																																																						
	RE 74513	Nürnberg 18:19 – Weiskirchen 18:28 – Leipzig Hbf 19:04																																																							
17:37	RB 59	Sömmerda 17:57	8																																																						
	RB 74753																																																								
17:39	ICE 1653	Leipzig Hbf 18:22 – Rega 18:59 – Dresden-Neustadt 19:28	9																																																						
		Dresden Hbf 19:35																																																							
17:44	EB 46	Arnstadt Hbf 18:03 – Plauen 18:12 – Ilmenau 18:34	7																																																						
	EB 81107																																																								
17:52	RE 3	Weimar 18:05 – Jena West 18:21 – Jena-Göschwitz 18:27	10																																																						
	RE 3665	Gera Hbf 18:56 – Götting 19:28 – Glauchau (Sachs) 19:49																																																							
5–7-й класс Распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков 78%	Подбери к знакам описания.  1. Gepäckaufbewahrung: Rund um die Uhr. 2. Bitte Müll abwerfen. 3. Benutzen von Handschuhen verboten. 4. Übernachtung für 10 Euro. 5. Hier ist der Warteraum für Reisende. 6. Bitte hier Hände waschen.																																																								
6–7-й класс Представлять информацию в пространственно-графической или знаково-символической форме 42%; определять план действий; формулировать алгоритм выполнения задания; действовать по выбранному плану; оценивать соответствие результата цели и условиям; овладевать основными навыками исследовательской деятельности 52%; учить языковой и читательской культуре 48%	Задание 1. Подбери подходящие к тексту заголовки. a. Eis und Schnee um die Welt herum b. Wie das Speiseeis die Welt eroberte c. Die Eis- und Schneemaschinen arbeiten für Olympiade d. Im Winter friert es und Wasser wird zu Eis e. Die Geschichte eines Produktes. Die Chinesen haben schon vor 5000 Jahren Eis gegessen! Es bestand aus Milch, Saft und gefrorenem Wasser. Der berühmte italienische Reisende Marco Polo probierte Eis während seiner Reise nach China um 1290. Er brachte einige Rezepte nach Italien mit. Später machten die Italiener Eis aus Gletschereis. Die Griechen mischten Schnee vom Berg Olymp mit Fruchtsaft. Auch Alexander der Große (König von Makedonien) gab seinen Soldaten vor der Schlacht Schnee, gemischt mit Honig und Apfelsaft. Mitte des 16. Jahrhunderts brachte die französische Königin Katharina von Medici einen italienischen Eiskonditor mit nach Frankreich. 1672 wurde das erste Eiscafé in Paris eröffnet. Das erste Eiscafé in Deutschland wurde 1799 in Hamburg eröffnet. Nach Russland kam das europäische Speiseeis aus Frankreich im 18. Jahrhundert. 1843 erfand die amerikanische Hausfrau Nancy Johnson die Eismaschine. 1851 gründete Jacob Fussell in den USA die erste Eiscremefabrik. (aus Schrumdium Nr. 6, 2002) Задание 2. Составь схему и опиши путь распространения мороженого с древнейших времен до современности. <table border="1" data-bbox="459 1645 958 1707"><tr><td>Wann? (Zeitperiode)</td><td>Aus (Land) nach (Land)</td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	Wann? (Zeitperiode)	Aus (Land) nach (Land)																																																						
Wann? (Zeitperiode)	Aus (Land) nach (Land)																																																								

Класс Заявленное УУД Уровень его сформированности	Содержание и формат олимпиадного задания						
	Задание 3. Найди в тексте, из чего состояло мороженое, и запиши в таблицу. <table><tr><td>Bei den Chinesen</td><td></td></tr><tr><td>Bei den Griechen</td><td></td></tr><tr><td>Bei den Italienern</td><td></td></tr></table> Задание 4. Какие сорта мороженого ты знаешь? Запиши не менее трех сортов и подчеркни свой любимый сорт.	Bei den Chinesen		Bei den Griechen		Bei den Italienern	
Bei den Chinesen							
Bei den Griechen							
Bei den Italienern							
6–7-й класс Самостоятельно составлять алгоритм решения задачи с учетом имеющихся ресурсов 39%	Напиши открытку от имени Марты. Текст открытки должен содержать 30–50 слов. Используй следующие слова: <i>7 Tage lang, viele Veranstaltungen und Wettbewerbe, Kinder aus aller Welt, viele Besucher</i>. Используй указанную ниже информацию для написания даты, имени и адреса получателя. <i>Am 7. August schreibt Marta eine Postkarte an ihre Mutter. Die heißt Maria Bost und wohnt in Meißen (Postleitzahl 54131), in der Gerbergasse 2.</i>						
7–8-й класс Выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления в различных информационных источниках 68%	Заполни анкету (используя информацию в тексте). BEWERBUNG Name: _____ Vorname: _____ Geburtsdatum: _____ Geburtsort _____ Wohnort: _____ Schule: _____ Klasse: _____ Sprachkenntnisse: _____ Geschwister: _____ Besondere Interessen: _____ Gewünschtes Land _____ Gewünschte Stadt _____ Gewünschte Dauer _____ Gewünschter Zeitpunkt _____ ☐ ☐ Gewünschter Austauschpartner: Junge ☐ Mädchen ☐ Foto						

Анализ результатов выполнения олимпиадных заданий метапредметного характера позволяет выявить проблемные области в преподавании иностранного языка (немецкого) и определить необходимые стратегии в реализации метапредметного подхода в преподавании иностранного языка, рекомендовать учителям-предметникам методический инструментарий в овладении УУД.

Метаумения, уровень которых следует считать ниже среднего:

- продуктивные умения: развернутое письменное сообщение – умения доказывать, сравнивать, аргументировать, оценивать, делать выводы;
- функциональная грамотность на уровне читательских умений несплошных текстов (формулировка заданий исследования PISA): смысловое чтение прагматических и иконических текстов, содержащих невербальные элементы и кластеры;
- метакогнитивные умения: умение сравнивать, сопоставлять, подводить под понятие;
- регулятивные умения: умение читать инструкции к заданию, составлять план сообщения, выбирать способ решения учебной задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей; корректировать предложенный алгоритм с учетом получения новых знаний об изучаемом объекте.

ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Для формирования метапредметных умений при обучении иностранному языку (немецкому) необходимо формировать метакогнитивные связи, обобщенные учебно-интеллектуальные действия, а именно:

- использовать в практике преподавания разноуровневые дифференцированные задания на уровне понимания, воспроизведения, применения, анализа и синтеза;

- широко использовать межпредметные связи, развивать УУД, компенсаторные умения; апеллировать к витагенному и социальному опыту учащихся;
- развивать информационные читательские умения несплошных текстов: преобразовывать текст, используя новые формы представления информации: формулы, графики, диаграммы, таблицы; интерпретировать текст, находить доводы в защиту своей точки зрения, откликаться на форму текста, выявлять противоречивую информацию [4].

Метапредметный контент лингвистической олимпиады имеет высокий лингво-методический потенциал: учителя-предметники приобретают опыт профессиональной деятельности на уровне метакогнитивных стратегий; обучающиеся учатся применять предметные и надпредметные умения в ситуативных задачах, актуализируют свой ментальный опыт. В совокупности всех слагаемых достижений происходит интериоризация знаний, умений и практических навыков – и в конечном итоге личностный рост учителя и ученика.

1. **Лысиченкова С. А., Хохлачева И. В.** Диагностика метапредметных и личностных результатов старшеклассников в конкурсной деятельности // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 1А. – С. 215–221. – DOI: 10.34670/AR. 2022.42.62.097.
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021, № 64101). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 10.06.2022).
3. Реестр основных образовательных программ: Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18 марта 2022 г. № 1/22. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/34adb39f2c2165d687c2a5e0bfc3bd00.pdf> (дата обращения: 10.06.2022).
4. **Твердохлебова И. П.** Метапредметность в обучении иностранному языку – аксиома времени // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 3. – С. 2–3.
5. **Хуторской А. В.** Метапредметный подход в обучении. – М., 2016. – С. 25–27.



Литература

Суворова Светлана Леонидовна, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования.

E-mail: suvswetlana@mail.ru

Никитина Лариса Константиновна, филолог-германист, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования.

E-mail: l.nikitina56@mail.ru



**Сведения
об авторах**

НОВАЯ ПРОГРАММА МАГИСТРАТУРЫ «УЧЕБНИК В СОВРЕМЕННОМ ЛИНГВООБРАЗОВАНИИ»: ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА



Аннотация

В данной статье анализируются характерные черты новой магистерской программы «Учебник в современном лингвообразовании», введенной в образовательный процесс Института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ. В статье подчеркивается значимость этого проекта для практикующих учителей, рассматриваются основные модули программы.



Abstract

NEW MASTER'S DEGREE PROGRAMME 'A TEXTBOOK IN MODERN LANGUAGE EDUCATION': ANSWERING CHALLENGES OF THE XXI CENTURY

The article analyses the characteristic features of the new Master's degree programme 'A Textbook in Modern Language Education' which was introduced into the educational process by the Institute of Foreign Languages of Moscow City University. The article emphasizes the importance of this project for teachers. It also offers the description of the main modules in the programme.



Ключевые слова

лингвообразование, магистерская программа, современные учебники, образовательный процесс, квалификация



Keywords

language education, master's degree programme, modern textbooks, educational process, qualification

Трансформация многих сфер современного общества, обусловленная геополитическими катаклизмами, эпидемией, а также стремительным развитием интернет-технологий, повлекла за собой определенную корректировку основной парадигмы в лингводидактике. Обучение иностранному языку в наши дни рассматривается как системный многогранный процесс, один из действенных способов формирования национально-культурной идентичности молодых людей, что важно для их подготовки к жизни и успешной профессиональной деятельности в мультикультурном обществе. Различные аспекты взаимодействия языка и культуры, мышления и экстралингвистической реальности, окружающей человека, а также постоянные изменения, происходящие в современном мире, безусловно, находят отражение в системе образования, в учебнике в первую очередь. Поскольку данное средство обучения «обладает огромной силой воздействия» [2, с. 5], лингводидактическое сообщество задается вопросом о его соответствии современным реалиям и потребностям. Сегодня педагогическая общественность озабочена тем, что многие

из существующих учебников иностранного языка навязывают молодому поколению представления, ценности и идеалы, чуждые родной культуре.

Воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык», его специфика, а также необходимость обновления содержания учебной литературы по предмету явились причиной появления значительного количества публикаций, посвященных проблеме учебно-методической литературы за последнее время [1; 2]. В этих работах рассматриваются современные подходы к созданию учебников и учебных пособий. Осознание перечисленных факторов, а также то, что в рамках педагогического направления вузы готовят не только учителей и преподавателей, но и специалистов, способных создавать учебную литературу нового поколения, обусловило разработку новой программы магистратуры коллективом преподавателей кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ. Проектирование программы осуществлялось под руководством директора ИИЯ доктора педагогических наук, профессора Е.Г. Таревой и заведующей кафедры английской филологии доктора филологических наук, профессора К.М. Барановой. Реализация программы началась в 2022/23 учебном году.

«Учебник в современном лингвообразовании» — это инновационная программа магистратуры, цель которой — подготовить высокопрофессиональных специалистов, обладающих необходимыми компетенциями для обучения и воспитания подрастающего поколения. Достижение этой цели требует умения разрабатывать и применять в образовательном процессе разнообразные учебно-методические материалы, включая учебники и учебные пособия, в том числе и в электронной форме. Анализируемая программа магистратуры, созданная с учетом современных требований и реалий [3], позволяет развивать у обучающихся компетенции в соответствии с ФГОС 3++.

Данная программа создавалась не только для выпускников бакалавриата. Она также предназначена для работающих учителей и преподавателей, которые хотели бы повысить свою квалификацию. Так, 18% магистрантов, обучающихся по указанному направлению, являются сотрудниками МГПУ, 65% имеют опыт обучения иностранному языку в различных учебных заведениях от трех до десяти лет. Очно-заочная форма магистратуры с применением дистанционных технологий делает возможным максимальный учет индивидуальных потребностей обучающихся, а также создает условия для комфортного совмещения работы и учебы, позволяя магистрантам выстраивать удобные образовательные траектории и затрачивать на занятия оптимальное количество времени за счет освоения части материала в подходящем для них режиме.

Участие в программе профессоров и доцентов МГПУ, авторов многочисленных учебников для школы и вуза, является реальной возможностью для профессиональных сообществ различных регионов страны повысить собственную квалификацию, получая информацию «из первых рук». Иными словами, уникальность программы состоит в том, что в ней задействованы специалисты, создающие учебники по разным языкам, в течение долгих лет входящие в Федеральный перечень. В качестве примера можно привести названия таких учебно-методических комплексов для средней школы, как «Starlight», «Spotlight», «Rainbow English», «English», «Dialogue with English», «Objectif», «Deutsch», «Китайский язык». Ведущими преподавателями программы «Учебник в современном лингвообразовании» являются известные ученые: Е.Г. Тарева, создатель «Методики межкультурного иноязычного образования в вузе», а также авторы учебников для средней школы О.В. Афанасьева, К.М. Баранова, Е.Я. Григорьева, О.А. Малых, О.А. Масловец, О.А. Радченко и другие.

Обучение по новой магистерской программе строится на модульной основе, отраженной в таблице 1.

Методология учебника – 684 часа	
1	Основные тенденции развития отечественного и зарубежного образования в современных учебниках
2	Современные подходы к обучению ИЯ в проекции учебника
3	Методология научно-исследовательского проектирования
4	Научно-исследовательская работа
5	Учебник: путь к познанию языка и культуры
6	Профессиональное развитие преподавателя ИЯ: от учебника к творчеству
7	Цифровые технологии в преподавании ИЯ и их реализация в современных учебниках
Концепции учебников ИЯ в России и за рубежом – 648 часов	
1	Современный российский учебник английского языка: вызовы и проблемы
2	Современные зарубежные учебники ИЯ
3	Научно-исследовательская работа
4	Проектирование современных учебников французского языка
5	УМК по немецкому языку: традиции и современность
6	Концепция УМК по китайскому языку
Основы создания учебника и учебного пособия по ИЯ – 648 часов	
1	Основы разработки учебных пособий для разных возрастных групп обучающихся
2	Экспертиза современного учебника и учебного пособия
3	Технология разработки современных УМК по ИЯ
4	Проектирование современного электронного учебника по ИЯ
5	Развивающий потенциал учебника ИЯ
6	Платформа «Московская электронная школа»: моделирование электронных пособий по ИЯ
7	Мультилингвальный подход к разработке учебника по ИЯ2
Межкультурно-коммуникативный (английский язык) – 468 часов	
1	Практикум по межкультурной коммуникации (английский язык)
2	Практикум по профессиональной коммуникации (английский язык)
3	Основы научной коммуникации (английский язык)

Табл. 1

Дисциплины, входящие в структуру программы магистратуры «Учебник иностранного языка в современном лингвообразовании»

Процесс обучения начинается с освоения комплексного модуля «Методология учебника», в рамках которого рассматриваются основные тенденции развития российского и зарубежного образования, современные подходы к обучению иностранным языкам в проекции учебника, а также методология научно-исследовательского проектирования и другие аспекты.

Модуль «Концепции учебников иностранного языка в России и за рубежом» позволит магистрантам научиться анализировать и делать экспертную оценку имеющихся лингвообразовательных, в том числе цифровых ресурсов для обучения иностранному языку. На решение этой задачи направлены такие дисциплины программы, как «Современный российский учебник английского языка: вызовы и проблемы», «Современные зарубежные учебники иностранного языка», «Проектирование современных учебников французского языка», «УМК по немецкому языку: традиции и современность», «Концепция УМК по китайскому языку» и др.

Третий модуль «Основы создания учебника и учебного пособия по иностранному языку» непосредственно направлен на формирование у магистрантов способности к проектированию. Обучающиеся получают системные знания о методическом сопровождении образовательного контента при обучении

межкультурной коммуникации, включая дистанционные учебно-методические материалы. Неотъемлемой частью современного УМК являются электронные формы учебника, предлагающие преподавателю ряд преимуществ. Однако нередко педагогам все еще требуется помощь в освоении способов взаимодействия с электронными образовательными ресурсами. С учетом данного обстоятельства курс обучения по новой программе магистратуры ставит одной из задач методическую поддержку учителей в плане использования и разработки электронных учебных пособий и материалов.

По сути, дисциплины этого модуля направлены на изучение основ создания учебно-методической литературы для различных возрастных групп обучающихся [4; 6], для изучающих не только первый, но и второй иностранный язык [5], на проведение экспертизы современного учебника или учебного пособия. Магистрантам также предлагается освоить технологии разработки современных УМК по иностранным языкам. В рамках дисциплин по выбору у них есть возможность исследовать образовательную платформу «Московская электронная школа» в аспекте моделирования электронных пособий по иностранному языку. Они смогут приобрести собственный опыт проектирования современного электронного учебника, расширить свой профессиональный кругозор путем освоения новых дистанционных образовательных ресурсов для обучения межкультурной коммуникации, оценить развивающий потенциал учебника иностранного языка в целом и познакомиться с особенностями мультилингвального подхода к разработке учебника по второму иностранному языку.

Не менее значимым является межкультурно-коммуникативный модуль, который изучается на протяжении всего периода обучения в магистратуре и подразумевает освоение магистрантами особенностей межкультурной и профессиональной коммуникации. Кроме того, обучающиеся знакомятся с основами научной коммуникации на иностранном языке, в том числе в сравнении с родным языком. Магистранты получают возможность совершенствовать профессиональную иноязычную речь, поскольку основной язык преподавания ряда дисциплин в магистратуре – английский.

Немаловажной частью учебного плана магистратуры «Учебник в современном лингвообразовании» являются различные виды практики, спроектированные таким образом, чтобы в пошаговом режиме помочь обучающимся в создании собственного учебного пособия (или его части), направленного на решение одной из актуальных проблем в методике преподавания иностранного языка. Проектная работа позволяет магистрантам овладеть профессиональными компетенциями, необходимыми им для разработки учебных пособий по актуальным лингводидактическим проблемам в дальнейшем.

Различные типы практик, являющиеся частью программы магистратуры «Учебник в современном лингвообразовании», проходят в ведущих российских издательствах «Просвещение», «Релод», редакции журнала «Иностранные языки в школе» и др., что позволяет магистрантам использовать на практике полученные в ходе теоретического обучения знания.

Защита выпускной квалификационной работы по итогам освоения программы предполагает представление результатов научно-исследовательской и практической частей проекта в виде разработанного магистрантом учебного пособия (или его части), а также первых результатов его апробации в ходе педагогической практики.

Содержание новой программы магистратуры носит практико-ориентированный характер. Эта ее особенность является ответом на запросы современного общества. Представляется, что учебный план магистратуры разработан логично и последовательно, он подразумевает реализацию учебного процесса на основе новейших тенденций и разработок лингводидактики, а также активного освоения и внедрения новейших дистанционных технологий в образовательный процесс.

Успешное решение вышеперечисленных задач направлено на обеспечение устойчивости и жизнеспособности проекта, который имеет перспективное значение для педагогического сообщества, поскольку открывает доступ к этой программе магистратуры представителям различных регионов России и ближнего зарубежья.



Литература

1. **Афанасьева О. В., Баранова К. М.** Современный учебник английского языка для старшей школы в аспекте отражения межкультурной коммуникации // *Иностр. языки в школе*. – 2021. – № 7. – С. 12–18.
2. **Тарева Е. Г.** Учебник иностранного языка: сила воздействующей функции // *Иностр. языки в школе*. – 2021. – № 7. – С. 5–11.
3. **Черкашина Е. И.** Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2012. – № 5 (120). – С. 58–64.
4. Читаем рассказы Агаты Кристи: учебное пособие по английскому языку для обучающихся старшего поколения / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Вишневецкая [и др.]. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 212 с.
5. **Щепилова А. В.** Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // *Иностр. языки в школе*. – 2000. – № 6. – С. 15–22.
6. Older Adult Learner as the Subject of Cross-Cultural Communication / S. N. Makeeva, I. S. Idilova, N. A. Spichko [et al.] // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: Conference proceedings, Moscow, April 23–25, 2020. Vol. 95*. – London: European Publisher, 2020. – P. 562–573. – DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.03.60.



Сведения об авторах

Баранова Ксения Михайловна, доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет.
E-mail: Ksenia1973-73@mail.ru

Идилова Ирина Сергеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет.
E-mail: idilovais@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА РЕГИОНАЛЬНОМ И ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПАХ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Всероссийская олимпиада школьников является важнейшим интеллектуальным состязанием в России, которое проводится Министерством просвещения. Региональный и заключительный туры проводятся для учащихся 9–11-х классов, при этом успешное участие в заключительном этапе позволяет поступить в университеты вне конкурса. Конкурс письменной речи позволяет набрать 20 баллов, при этом максимальный результат за всю олимпиаду – 100 баллов. Безусловно, учительскую и родительскую общественность волнуют проблемы понятного и прозрачного оценивания письменных работ. В данной статье мы раскрываем особенности критериев конкурса «Письмо», выделяем типичные ошибки школьников, даем рекомендации, как их избежать. Мы рассматриваем формулировки заданий прошлых лет и анализируем образец выполнения задания заключительного этапа.



Abstract

SPECIAL CRITERIA FOR WRITING SKILLS ASSESSMENT AT REGIONAL AND FINAL STAGES OF THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD FOR SCHOOL STUDENTS IN ENGLISH

The All-Russian Olympiad for school students is the most important intellectual competition in Russia, which is held by the Ministry of Education. Regional and final stages are held for students in grades 9–11, while successful participation in the final stage allows them to enter universities out of competition. The written speech competition allows to score 20 points, while the maximum result for the entire Olympiad is 100 points. Therefore, the teacher and parent community are concerned about the problems of an understandable and transparent assessment of written works. In this article, we reveal the features of the criteria of the 'Writing' contest, highlight typical mistakes of school students, give recommendations on how to avoid them. We review the tasks of previous years and analyze the sample of completing the task of the final stage.



Ключевые слова

**ВсОШ, критерии оценивания, региональный и
заключительный этапы, решение коммуникативной
задачи**



Keywords

**the All-Russian Olympiad, assessment criteria, regional and
final stages, solution of the communicative task**

ВВЕДЕНИЕ

Реформация российского образования в последние годы приводит к увеличению значимости олимпиадного движения в стране. Одной из приоритетных задач школы становится воспитание новых лидеров, ученых, исследователей, и участие в олимпиадах помогает качественно раскрыть их способности и талант. Исследование является актуальным, так как современное образование опирается не только на ЕГЭ как на форму контроля, но и на олимпиады как инструмент оценивания одаренности. Отметим, что олимпиады в качестве бонуса для успешных участников предусматривают поступление без вступительных экзаменов, что сильно мотивирует школьников к успешному участию. Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ), как самое престижное конкурсное испытание в стране, проводимое под эгидой Министерства просвещения, позволяет поступать по профильному предмету в любой вуз страны вне конкурса.

Мы рассматриваем вопросы оценивания письменных текстов на основе материалов олимпиады 2020/21 учебного года. Обратим внимание, что региональный тур пишется во всех регионах на площадках субъектов федерации, тем не менее, в одно и то же время, по одинаковым комплектам заданий. Соответственно, мы можем говорить об одинаковых критериях оценивания и полной прозрачности работы жюри. Тем не менее ежегодно в учительской общественности разгораются споры о том, что комиссии из различных регионов по-разному трактуют критерии проверки. Проведенные нами курсы повышения квалификации для учителей английского языка на базе Федерального государственного бюджетного учреждения культуры «Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М.И. Рудомино» позволили провести педагогические консультации с учителями из разных регионов, опросить их мнение и убедиться в том, что учителя школ не всегда верно понимают критерии оценивания.

Заключительный этап пишется в отдельно выбранном городе на единой площадке, где собираются все прошедшие на заключительный этап школьники, и единая комиссия проверяет все тексты.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таким образом, цель данного исследования – определить особенности оценивания конкурса «Письмо» на региональном и заключительном этапах ВсОШ по английскому языку. Вопросы, на которые мы ставили задачей найти ответы, были:

1. Позволяют ли разработанные Центральной предметно-методической комиссией (ЦПМК) критерии производить проверку одинаково в различных регионах? Едины ли принципы проверки на заключительном этапе?
2. Возможна ли субъективная проверка?
3. Является ли выставленный конечный результат верным и справедливым?

МЕТОДЫ

Методологической базой исследования послужили опубликованные задания прошлых лет, разъяснения ЦПМК, работы участников прошлых лет. Личный опыт автора в работе в жюри на региональном этапе в городе Москва также позволил сделать определенные выводы по заявленной тематике.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

На региональном туре олимпиады участникам традиционно предлагают написать текст в одном из следующих жанров – **короткий рассказ, статья, рецензия, научный отчет**. Объем текста, как правило, 200–250 слов, с допустим отклонением $\pm 10\%$. Данные жанры представлены в таких международных экзаменах, как FCE,

CAE, CPE. Безусловно, каноны жанров остаются неизменными, тем не менее в формулировках заданий олимпиады есть свои тонкости.

Рассмотрим задание 2020/21 учебного года:

Your school museum contains a large amount of information and objects, but you realize that it is not used effectively by the students. You and your classmates have volunteered to analyze the situation. Write your report to the school authorities explaining why the museum resources are not used fully and giving recommendations about how to increase public access to the museum and involve students in using the museum resources for their education.

Use the following words in your report: rapidly, limitation, engagement, output, enhance.

Underline the required words when used in your report.

The report must contain: an introduction, a description of the school museum, explanations of why it is not used effectively (two or more), recommendations (two or more), a conclusion.

Use your own words and expressions in your report.

В данном задании коммуникативная задача предельно ясна — необходимо написать научный отчет для администрации школы по поводу улучшения работы школьного музея. В тексте задания четко оговаривается структура работы — **введение, общая часть**, где необходимо дать описание музея и уточнить проблемы, предложить рекомендации, **заключение**.

Обратимся к критериям проверки. ЦПМК предлагает три основных критерия: решение коммуникативной задачи (РКЗ) — максимум 10 баллов, организация текста — максимум 2 балла, языковое оформление текста — максимум 8 баллов. Итого максимальный балл за весь конкурс «Письмо» — 20 баллов. Посмотрим на параметры оценивания РКЗ:

Ответ участника написан в жанре отчета и соответствующем заданию стиле (официальном).

В отчете участника есть описание всех пунктов содержания:

- вступление;
- описание музея;
- объяснение причин неэффективного использования музея (2 или больше);
- рекомендации (2 или больше);
- заключение.

В тексте участника правильно использованы указанные в задании слова.

Как мы видим, налицо полная корреляция между текстом карточки задания и критериями проверки. При этом за успешное решение коммуникативной задачи можно получить половину баллов от максимума, что является достижимой целью.

Среди **типичных проблем** учащихся с РКЗ можно выделить следующие:

1. Непонимание канонов жанра. Например, учащиеся могут использовать в тексте идиомы, сокращения, разговорные конструкции, которые недопустимы в научном стиле.
2. Несоответствие текста плану. Например, участники дают всего одну рекомендацию, хотя в задании просят написать две.
3. Несбалансированность текста. Например, учащиеся делают избыточно подробное описание проблем музея, но не успевают написать полновесные рекомендации по их решению.

Как правило, претензии к проверке работ возникают из-за непонимания учащимися базовых принципов написания научных текстов. Нередки случаи, когда школьники путают жанры и начинают свой текст-отчет со слов «Dear administration», что показывает полное непонимание разницы между письмом и отчетом и ведет к обнулению баллов за всю работу.

Рассмотрим опыт организации регионального этапа в Москве в 2020/21 учебном году. Опубликованные в личных кабинетах школьников (коды доступа выдаются в школах) письменные работы были доступны для скачивания и просмотра вместе с выставленными баллами. У школьников было несколько дней, чтобы написать апелляцию в организационный комитет. В наиболее простых ситуациях, таких как технические ошибки, проблемы решались при помощи электронной переписки на специальной платформе, в спорных ситуациях у школьников была возможность записаться на апелляцию онлайн и переговорить с экспертом апелляционной комиссии. Напомним, что каждую работу независимо друг от друга читали и оценивали как минимум два эксперта, в случае существенного расхождения в баллах к оцениванию подключался старший эксперт, чье мнение становилось решающим.

На наш взгляд, в данных условиях полностью соблюдались права школьников на справедливое и прозрачное оценивание.

Рассмотрим задание конкурса «Письмо» заключительного этапа этого же года:

*An English language magazine invites young people interested in literature to participate in a **Fairy Tale** writing competition. The participants are expected to use this poem as an epigraph:*

*Hold fast to dreams
For if dreams die
Life is a broken-winged bird
That cannot fly.
Hold fast to dreams
For when dreams go
Life is a barren field
Frozen with snow.
(Langston Hughes)*

*You decide to take part and submit your own **fairy tale**. Your **fairy tale** must have a title, a detailed setting, a description of the main character(s), and direct speech.*

Write 250–300 words (the words in the epigraph are not counted).

Учащимся необходимо написать сказку, используя заданный эпиграф как основную тему своего текста. Обратимся сразу к критериям проверки РКЗ:

Решение коммуникативной задачи — 6 баллов максимум.

1. Тема текста соответствует теме эпиграфа: утрата мечты приводит к потере смысла жизни / пустой, неинтересной, несчастливой жизни — 1 балл.
2. Текст содержит заголовок, соответствующий содержанию сказки, — 1 балл.
3. Текст содержит ясно изложенный сюжет — 1 балл.
4. Текст содержит описание места и/или времени действия — 1 балл.
5. Текст содержит описание внешности и/или внутреннего мира героя — 1 балл.
6. Текст содержит диалог и/или случаи/случай прямой речи — 1 балл.

0 баллов за РКЗ ставится, если:

- 1) написана не сказка, а другая литературная форма, то есть отсутствует элемент волшебства;
- 2) отсутствуют все шесть аспектов коммуникативной задачи (см. выше);

- 3) написано менее 225 слов (слова эпиграфа не считаются; слова, входящие в заголовок, считаются).

Как видим, налицо корреляция между текстом задания и критериями проверки. Отметим, что за организацию текста можно было набрать 5 баллов, за языковое оформление – 9 баллов. Максимальный балл – 20.

Единственные сложности, с которыми столкнулись школьники, – неправильная трактовка поэмы, соответственно небольшой уход от темы (возможная потеря – 1 балл), и непонимание сути жанра. Сказка по сути является рассказом, в котором требуется описать события, которые никак не могли происходить в реальном мире. От участников требовалось привнести в тексты элементы волшебства, среди которых могло быть описание мифических животных, наделение неодушевленных предметов качествами людей или просто погружение героев в волшебные миры. К сожалению, некоторые достойные работы получали 0 баллов за весь текст именно из-за несоблюдения данного требования. Посмотрим на пример реальной работы, написанной участником заключительного этапа (рис. 1).

Обратимся к самому началу текста:

Once upon a time, there was a strong little boy named Joel. His dream was to become a professional basketball player.

Как видим, начало сказки очень многообещающее. У нас есть удачное вступление «once upon a time», вводится персонаж, мальчик, мечтающий добиться успеха в любимом виде спорта. Однако во втором абзаце автор никак не развивает тему волшебства – согласно тексту, герой всего добивается самостоятельно, проходя трудный и тернистый путь. Стоило участнику добавить в текст любой магический элемент – например, говорящего домашнего питомца, который поддерживал бы своего хозяина, – как условие соблюдения канонов сказки уже соблюдалось бы.

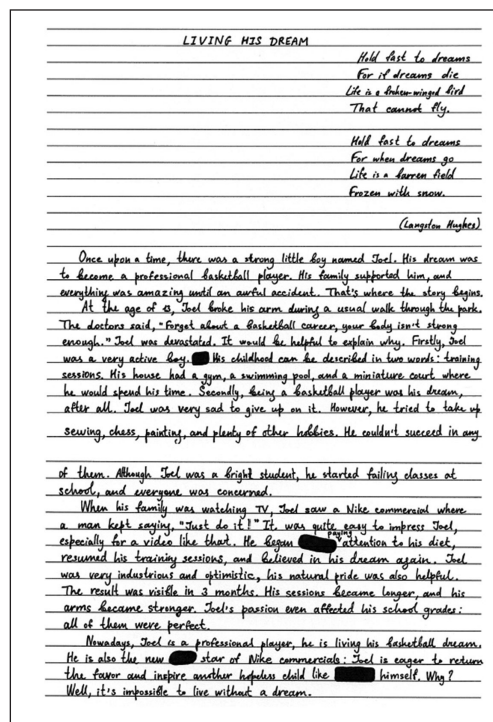
На наш взгляд, решение коммуникативной задачи в конкурсе «Письмо» является самым большим вызовом для участников. Как правило, РКЗ содержит в себе несколько ключевых элементов, например вставка слов в текст, соблюдение заданного сюжета, а также включение многочисленных деталей. Тем не менее важно уметь вычленять в задании главные пункты, несоблюдение которых приводит к обнулению работы. К сожалению, участники не всегда улавливают суть задания, что приводит к критике задания и, как следствие, мнению о том, что критерии проверки неправильные.

Мы можем выделить следующие рекомендации для учащихся для успешной подготовки к конкурсу письменной речи:

- 1) разобраться в канонах основных жанров, таких как эссе, рецензия, отчет, статья, рассказ;
- 2) проанализировать письменные задания ВСОШ прошлых лет с точки зрения понимания критериев оценивания;

Рис. 1

Пример реальной работы, написанной участником заключительного этапа



- 3) научиться грамотно распределять время, так как на олимпиаде лимит времени обычно составляет от 60 до 90 минут, при этом объем текста на заключительном этапе может быть до 500 слов;
- 4) на учебных занятиях школьникам необходимо примерить на себя роль экспертов и по критериям оценить чужие работы; как правило, после такого опыта учащиеся начинают более критично относиться к собственным текстам.

В данном исследовании мы рассмотрели основные особенности оценивания олимпиадных заданий на региональном и заключительном этапах. Отвечая на поставленные нами вопросы, можно утверждать, что проверка текстов носит прозрачный и понятный характер, хотя понимание критериев играет важную роль не только для честной проверки, но и для написания качественного текста. Как правило, учащиеся, которые понимают принципы критериального оценивания, пишут аккуратные простые тексты с четкой логикой и понятной структурой, используя по максимуму план задания и отвечая на требования карточки. Проверка отдельных работ может носить субъективный характер, так как восприятие текста может быть разным, но сама процедура двойного оценивания и наличие апелляции позволяет говорить о глобальной объективности подходов к оцениванию письменных текстов.



Литература

1. Гулов А. П. Всероссийская олимпиада школьников: тренировочные задания для подготовки по всем видам речевой деятельности // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 8. – С. 72–93.
2. Всероссийская олимпиада школьников. Методические рекомендации по разработке заданий и требований к проведению школьного этапа всероссийской олимпиады школьников в 2016/2017 уч. г. по английскому языку. – М., 2016. – 79 с.
3. Горшкова Е. С., Максимчик О. А. Специфика заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку. Разделы listening, reading // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей, Чебоксары, 22–23 октября 2020 года / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2020. – С. 212–216.
4. Кирдяева О. И., Колесникова Е. А. Конкурс устной речи в рамках Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку: типы заданий и рекомендации по их выполнению // Обучение культуре устной речи на английском языке: традиции, проблемы, перспективы: сборник научных трудов и материалов международной научно-методической конференции, Москва, 12 ноября 2018 года. – М.: РЕЛОД, 2018. – С. 36–49.
5. Курасовская Ю. Б., Симонян Т. А., Титова О. А. Key to Success: сборник тренировочных упражнений для подготовки к всероссийской олимпиаде по английскому языку. – М.: Московский центр непрерывного математического образования, 2018. – 104 с.
6. Курасовская, Ю. Б. Трансформация формата заданий ЕГЭ в заданиях Всероссийской олимпиады школьников // Педагогические измерения. – 2021. – № 1. – С. 71–79.
7. Никитина, Г. А. Анализ результатов регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2021. – № 2 (26). – С. 72–76.
8. Требования к проведению регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку в 2019–2020 учебном году (для организаторов и жюри). – М.: [б. и.], 2019. – 21 с. – URL: <https://olimpiada.ru/news/16859> (дата обращения: 16.10.2021).



Сведения об авторе

Гулов Артем Петрович, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 6, Московский государственный институт международных отношений (университет).
Email: gulov@tea4er.org

КОНКУРС WORLDSKILLS: PER ASPERA AD ASTRA, ИЛИ ОЛИМПИЙСКИЙ УСПЕХ...

Наша рубрика «Круглый стол» посвящена сегодня опыту участия студентов вузов в чемпионатах по профессиональному мастерству по стандартам Worldskills.

В 2017 году был запущен первый чемпионат по стандартам Worldskills среди студентов высших учебных заведений. Одной из новых, отвечающих требованиям времени, является компетенция «Преподавание английского языка в дистанционном формате».

Сегодня мы пригласили на наш круглый стол студентов вузов, которых объединяет одно: они стали призерами и победителями Национальных межвузовских чемпионатов «Молодые профессионалы». Мы хотим обсудить, в чем заключается секрет успеха и залог победы в конкурсе.

Рис. 1

А. Юрцевич и ее
компатриот

Александра Александровна Юрцевич, студентка 4-го курса ИИЯ ПОБАНГ (МГПУ) и серебряный призер IV Национального межвузовского чемпионата «Молодые профессионалы».



Алексей Андреевич Богданов, студент 4-го курса ГАОУ ВО МГПУ по направлению «Педагогическое образование (английский язык)» и золотой призер V Национального межвузовского чемпионата «Молодые профессионалы».

Что послужило мотивационным условием при принятии решения об участии в конкурсе?

Александра Юрцевич: Во-первых, профессиональное развитие; во-вторых, колоссальный жизненный и профессиональный опыт; в-третьих, это возможность показать себя и свои способности на крупном мероприятии.

Я очень люблю английский язык, занимаюсь репетиторством и планирую преподавать английский язык онлайн. Когда мне предложили поучаствовать в конкурсе, я ничего не знала о формате соревнований, не преподавала онлайн, у меня не было знаний в области методики преподавания иностранных языков, так как на тот момент я была студенткой второго курса, и предметы по специальности нам еще не читали.



Каковы были этапы и структура соревнования?

Александра Юрцевич: Сначала был открытый вузовский чемпионат в сентябре 2020 года, затем — IV Национальный межвузовский чемпионат «Молодые профессионалы» в декабре 2020 года. Я стала серебряным призёром. Перед каждым из этапов проходили организационные сборы, съёмка промо-роликов в ходе соревнований и этап награждения по окончании. Участнику, развившему желание попробовать себя в конкурсе, предоставлялся компатриот — преподаватель, который поддерживает вас во время соревнования, отвечает на ваши вопросы и курирует вашу работу.

Рис. 2

Схема этапов чемпионата (из презентации А. Юрцевич)

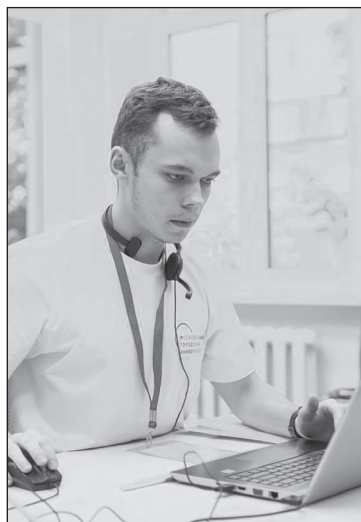
Алексей Богданов: Компетенция «Преподавание английского языка в дистанционном формате» предполагает шесть этапов: определение уровня владения английским языком участника по шкале CEFR, техническая и методическая подготовка к уроку в дистанционном формате, проведение дистанционного урока, его анализ, проверка уровня владения языковыми компетенциями у конкурсанта и разработка факультативного курса с онлайн-поддержкой.

Языковые компетенции проверяются по следующим аспектам: лексика, грамматика, аудирование, говорение. На следующем этапе необходимо составить индивидуальную образовательную программу (целевое назначение, характеристика, ресурсы, индивидуальный план). При этом важно дать рекомендации ученику.

К чему нужно было готовиться при планировании, проведении и анализе урока в дистанционном формате?

Рис. 3

Подготовка к занятию А. Богданова во время конкурса



Алексей Богданов: План урока должен быть составлен на английском языке. Тему и тип урока участник определяет самостоятельно, а также выделяет целевые лексические единицы для добавления в электронный словарь, готовит необходимые для урока раздаточные материалы и дает указания на использование технических средств. На проведение урока выделяется 40–45 минут. На этом этапе конкурса происходит проверка педагогических навыков участника (приветствие в начале урока, проведение разминки, контакт со студентом, создание позитивной атмосферы, соблюдение баланса времени говорения студента/преподавателя, соблюдение тайминга этапов урока, подведение итогов урока, высказывание обратной связи и похвалы в адрес студента, назначение домашнего задания). На этапе анализа урока участнику необходимо ответить на четыре вопроса: достигнуты ли цели, выполнены ли задачи урока, какие сильные и слабые стороны проведенного урока, — а также дается общая оценка урока. Результат работы участника должен быть представлен в виде презентации объемом 300–500 слов.

Исходя из высокой конкуренции этого конкурса и очень большого количества участников в каждой категории, с какими сложностями пришлось столкнуться, какие препятствия преодолеть, что оказалось неожиданным в процессе конкурсных испытаний?

Александра Юрцевич: Что касается моих реальных ощущений во время и после участия в конкурсе, должна сказать, во-первых,

мне было непривычно и страшно; во-вторых, я очень устала; в-третьих, по итогам соревнований я стала увереннее в себе. У соревнований были жесткие временные рамки; накапливалась усталость из-за большой насыщенности конкурсных дней; ощущалась нехватка методических знаний.

Алексей Богданов: Для меня сложным стал этап оценки языковой компетенции участника. Задания тесно были связаны с методикой обучения иностранному языку, но появились определенные трудности с записью монолога. Участник имел возможность креативно подойти к выполнению заданий, но при этом были ограничения по количеству слов в блоке «Письмо». Очень трудоемким оказался блок по созданию своего курса.

Вы оставили позади большое количество участников. Что дало вам шанс получить преимущество над остальными участниками конкурса?

Александра Юрцевич: Моя заинтересованность в профессии, творческий подход и интуиция, дружелюбность и искренние эмоции, позитивный настрой на работу, ораторские способности.

Что же вы получили для себя в качестве профессионального багажа после участия в этом конкурсе?

Александра Юрцевич:

С чем я пришла	С чем я ушла
1. Отсутствие большого опыта в преподавании онлайн. 2. Только поступила на второй курс . 3. Страх и неуверенность в себе. 4. Отсутствие углубленных знаний по методике . 5. Отсутствие опыта участия в международных конкурсах. 6. Творческий подход , знание языка, опыт в очном преподавании и обучении на онлайн-курсах. 7. Заинтересованность , любовь к преподаванию и обучаемость.	1. Опыт в создании платформ и курсов . 2. Друзья и новый опыт в общении с самыми опытными и яркими профессионалами. 3. Уверенность в себе и своем профессионализме. 4. Новый творческий и профессиональный потенциал . 5. Опыт и подтверждение участия в конкурсе национального/международного формата. 6. Новые мысли и идеи о профессии и своем развитии. 7. Новые ученики и авторитет для родителей и работодателей.

Какие выводы для себя вы сделали по результатам участия в конкурсе?

Александра Юрцевич: Во-первых, в жизни любое событие заканчивается полезным опытом; во-вторых, твой опыт и участие в подобном мероприятии будет цениться всегда (в работе, учебе, жизни); в-третьих, за самое короткое время можно сделать большие вещи; в-четвертых, саморазвитие — это безумно интересно; в-пятых, показывать реального себя — не страшно; в-шестых, иногда стоит выйти из зоны комфорта; и последнее, никогда нельзя бояться проигрыша.

Алексей Богданов: Урок в дистанционном формате несколько не легче традиционного урока. Надеюсь на лучшее, готовься к худшему. Все учителя разные, педагогу важно показать свои сильные стороны на конкурсе. Важно сделать урок, который понравится тебе самому. Грамотный тайм-менеджмент — ключ к успеху. Наставник — это не только о знаниях, это о поддержке и мотивации. Важна не награда — важен опыт.

Какие призы получил победитель?

Алексей Богданов: Грамоту и медаль, а также путешествие в один из городов России.

Будущим участникам, которые сейчас учатся в разных педагогических вузах, вы бы рекомендовали участие в подобном межвузовском конкурсе?

Александра Юрцевич: Безусловно. Worldskills — это не просто проверка ваших умений и навыков, а также ваше творчество, ваша искренность, ваши эмоции, отношение и искренний вклад в вашу профессию.

Алексей Богданов: Главный урок, который я получил, приняв участие в конкурсе, — не бояться работать и экспериментировать, а также не бояться совершить ошибку. Уверен, подобный опыт будет полезен каждому.

Редакция журнала «Иностранные языки в школе» поздравляет Александру Александровну Юрцевич и Алексея Андреевича Богданова с высокими наградами в IV и V Национальных межвузовских чемпионатах «Молодые профессионалы» в рамках движения Worldskills по компетенции «Преподавание английского языка в дистанционном формате» и благодарит за участие в «Круглом столе».

Оба конкурсанта в ходе подготовки и участия в чемпионатах приобрели ценный педагогический опыт и расширили свои знания по методике преподавания иностранного языка онлайн. Что не менее важно, они получили уникальную возможность испытать собственные силы и почувствовать уверенность в себе и своем профессионализме. Надеемся, что их опыт и победа в профессиональных конкурсах станут стимулом для новых участников принять вызов и проявить себя в компетенциях Ворлдскиллс Россия среди студентов и молодых учителей в будущем.

От редакции «Круглый стол» с участниками чемпионатов профессионального мастерства по стандартам Worldskills среди студентов вузов подготовили и провели **И. П. Твердохлебова, Д. А. Бондарева**.

XXXII ЕЖЕГОДНАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»



Аннотация

Статья информирует читателей о XXXII Международной научной конференции «Язык и культура», состоявшейся 25–27 октября 2022 года и посвященной 144-летию Томского государственного университета, а также 60-летию работы в этом вузе доктора педагогических наук, профессора, заслуженного декана ТГУ Светланы Константиновны Гураль. Квинтэссенцией конференции стало заседание экспертного совета «Методика в ситуации трансформации лингвообразовательных ценностей».



Abstract

XXXII INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE 'LANGUAGES AND CULTURE'

The article informs readers about the XXXII International Scientific Conference 'Languages and Culture' dedicated to the 144th anniversary of Tomsk State University and the 60th anniversary of work at Tomsk State University of D. Sc. (Education), Professor, Honored Dean of Tomsk State University Svetlana Konstantinova Gural. The conference dates: 25–27 October 2022. The quintessence of the conference was the meeting of the expert council 'Methodology in the Situation of Transformation of Linguistic Educational Values'.



Ключевые слова

**международная конференция, язык и культура,
С. К. Гураль, дискурс, заседание экспертного совета,
трансформация лингвообразовательных ценностей**



Keywords

**international conference, language and culture, S. K. Gural,
discourse, expert council meeting, transformation of
linguistic educational values**

25–27 октября 2022 года в Национальном исследовательском Томском государственном университете состоялась XXXII Международная научная конференция «Язык и культура», посвященная 144-летию вуза и 60-летию работы в нем доктора педагогических наук, профессора, заслуженного декана ТГУ Светланы Константиновны Гураль.

Томский государственный университет основан 28 (16) мая 1878 года императором Александром II как Императорский Сибирский университет в городе Томске. В ТГУ учились и работали около 100 членов РАН и АН иностранных государств, свыше 250 лауреатов государственных премий, два лауреата Нобелевской премии (Н.Н. Семенов и И.П. Павлов), подготовлено свыше 150 тысяч специалистов для всех отраслей российской науки, научные школы ТГУ обеспечили освоение минерально-сырьевой базы индустриального развития Сибири. Сегодня в штате ТГУ работает около 5,5 тыс. человек, среди профессорско-преподавательского состава 600 профессоров (в т.ч. 140 зарубежных) и 1300 кандидатов наук, в т.ч. свыше 30 членов государственных

академий наук и 50 лауреатов государственных премий в области науки и образования, ежегодно защищается свыше 20 докторских и 100 кандидатских диссертаций, функционируют 42 ведущие научные школы, поддержанные грантами Президента Российской Федерации, ежегодно публикуется около 2500 статей, входящих в базы данных Web of Science и Scopus. В ТГУ обучается 17 тыс. студентов, в т.ч. 15% составляют иностранные студенты из 40 стран мира, 700 аспирантов (в т.ч. свыше 100 иностранных). ТГУ входит в список 400 ведущих университетов мира по рейтингу QS, занимая 323-ю позицию в мире и 5-ю среди российских вузов. Но самая главная гордость ТГУ — это люди университета, преподаватели, сотрудники, студенты, аспиранты, чей ежедневный творческий и высокопрофессиональный труд позволил коллективу достичь значимых результатов и с оптимизмом смотреть в будущее.

Среди них доктор педагогических наук, профессор **Светлана Константиновна Гураль**, которая в этом году отметила 60-летний юбилей профессиональной и научно-педагогической деятельности в стенах родного вуза. Светлана Константиновна является основателем и первым деканом факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета. Факультет был создан в первом классическом университете Сибири по модели факультета, основанного в МГУ им. М.В. Ломоносова (первого классического университета России) профессором С.Г. Тер-Минасовой.

Профессор С.К. Гураль — основатель журнала «Язык и культура» и его главный редактор, заслуженный декан ТГУ.

Путь Светланы Константиновны в науку начался 1 сентября 1962 года, когда она переступила порог Томского государственного университета. Родным для нее он стал задолго до этого, потому что ее дедушка в далекие 1880-е годы принимал участие в строительстве Императорского Томского университета, а потом и ее мама работала в научной части ТГУ. В первые годы работы в университете Светлана Константиновна преподавала английский язык студентам филологического, юридического и физико-математических факультетов, это

были годы ее становления как специалиста, преподавателя и ученого. Учителем и наставником Светланы Константиновны, ее научным руководителем по кандидатской диссертации стала Ф.З. Канунова — профессор, основатель томской литературоведческой школы. Несомненно, работа под руководством Фаины Зиновьевны послужила фундаментом, на основе которого раскрылся талант Светланы Константиновны как ученого, педагога и организатора науки. За прошедшие десятилетия Светланой Константиновной была проведена колоссальная работа не только по созданию факультета иностранных языков, который перешагнул уже 27-ю годовщину своего рождения и продолжает развиваться, но и по организации новых специальностей, разработке новых научных тем и педагогических технологий в привлечении молодых талантливых преподавателей и ученых. Впервые поле синергетического исследования было экстраполировано профессором С.Г. Гураль в методику обучения иноязычному дискурсу.

Рис. 1

Доктор педагогических наук, профессор
С.Г. Гураль



Перечислить все, что внедрила в практику в ТГУ Светлана Константиновна, чрезвычайно сложно. При этом она не останавливается на достигнутом. Профессор С. К. Гураль ведет активную научную деятельность, руководит аспирантами, оппонирует в диссертационных советах, продолжает разрабатывать и читать лекционные курсы, пишет научные статьи и монографии, учебники и учебные пособия. Ее высокий рейтинг обусловлен не только количеством публикаций, но и многочисленными идеями, которыми она щедро делится с читателями своих научных работ и учениками. Светлану Константиновну отличает высокий профессионализм, невероятное трудолюбие, умение отстаивать свои убеждения и в то же время понять другого, а при необходимости помочь и дать ценный совет. Своей редакторской деятельностью Светлана Константиновна еще больше расширяет возможности научного диалога исследователей всего мира для развития мировой науки в области лингвистики, современных языков и методики преподавания. Все эти годы профессиональная и научно-педагогическая деятельность Светланы Константиновны направлена на решение важнейшей задачи по подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации в соответствии с высокими международными стандартами. Именно благодаря величайшему труду и необычайной преданности своему делу, университету, Томску таких ученых и организаторов в области образования, как Светлана Константиновна Гураль, Томск по праву удерживает свое звание Сибирских Афин.

Редакция журнала «Иностранные языки в школе» и его читатели поздравляют Светлану Константиновну и желают ей новых научных достижений, талантливых учеников и оптимизма на многие годы!

В конференции приняли участие и выступили с научными докладами ведущие отечественные и зарубежные ученые. Был затронут широкий круг тем, включающих в себя традиции изучения и преподавания иностранных языков в России, а также новые задачи, встающие перед педагогами в постоянно меняющемся мире; актуальные вопросы современной лингводидактики; ценностно-смысловые стратегии в иноязычном образовании; развитие культуры студенческого сообщества и психологические аспекты вузовского обучения (с подробной программой конференции можно ознакомиться по ссылке: <http://conference.tsu.ru/language/>).

Квинтэссенцией конференции стало заседание экспертного совета «Методика в ситуации трансформации лингвообразовательных ценностей», который прошел под председательством **Таревой Елены Генриховны**, доктора педагогических наук, профессора, директора Института иностранных языков Московского городского педагогического университета. В своем докладе Елена Генриховна подвела итоги развития методики преподавания иностранных языков за последние десятилетия, назвав их «золотым веком методики». Были определены новые вызовы лингводидактики:

- язык как инструмент глобализации, виртуализации, интеграции, аккумуляции, информатизации;
- субъект, овладевающий языком: мотивационно-потребностный фон деятельности;
- ситуации коммуникативной неопределенности, вариативность межкультурного дискурса, враждебность коммуникативного окружения;
- начало смены языковой (и культурной!) приоритетности.

Докладчик отметил, что в новых условиях трансформации процесса овладения иностранными языками меняются цели, содержание, процесс и результат

обучения. Также были определены риски трансформации лингвообразовательных ценностей и возможные решения.

Выступление Е.Г. Таревой продолжил **Жигалев Борис Андреевич**, доктор педагогических наук, профессор, президент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, который поддержал идею трансформации лингвообразовательных ценностей, охарактеризовав современный мир как хрупкий, тревожный, нелинейный и непостижимый. В этих условиях происходит трансформация всей системы образования. Модернизация обуславливает и обосновывает новые характеристики обучения иностранному языку, который должен быть нацелен на активное вовлечение обучающихся в иноязычную коммуникативную деятельность посредством цифрового пространства.

Безукладников Константин Эдуардович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, и **Прохорова Анна Александровна**, доктор педагогических наук, профессор этой же кафедры, а также кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета, показали пути решения поставленных проблем посредством формирования у обучающихся иноязычной лингвоцифровой и в целом функциональной грамотности на основе коммуникативно-когнитивного подхода. Были доложены результаты исследований, выполненных коллективом ученых Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета в рамках Государственного задания № 07-00080-21-02 от 18.08.2021 (номер реестровой записи 730000Ф.99.1) на НИР по заказу Министерства просвещения Российской Федерации.

Идеи формирования функциональной грамотности были поддержаны **Поршневой Еленой Рафаэлевной**, доктором педагогических наук, кандидатом филологических наук, профессором Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, **Карасиком Владимиром Ильичом**, доктором филологических наук, профессором Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва), **Хвесько Тамарой Владимировной**, доктором педагогических наук, профессором Тюменского государственного университета.

Было принято решение продолжить обсуждение проблемы трансформации лингвообразовательных ценностей в рамках III Всероссийской конференции «Педагогический дискурс в современной научной парадигме и образовательной практике», которая состоится в Институте иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» 27 февраля – 1 марта 2023 года. Ссылка для регистрации участников и получения необходимой информации для авторов публикаций: https://lip.spbstu.ru/news/spisok_konferenciy_1/.

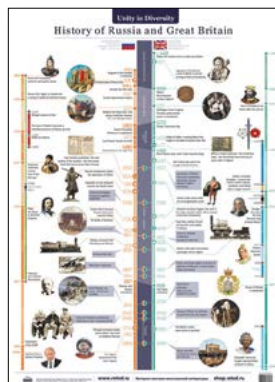


**Сведения
об авторе**

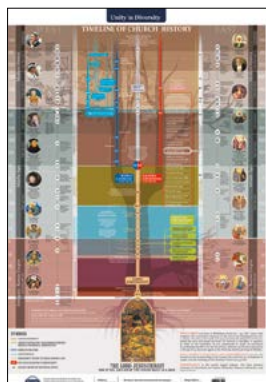
Безукладников Константин Эдуардович, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.
E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Серия плакатов *Unity in Diversity*

для проектной работы на иностранных языках



▲ **History of Russia and Great Britain**



▲ **Timeline of Church History**



▲ **Amazing women in Russia and the UK**



▲ **Science, Technology and Innovations in Russia and the United Kingdom**



▲ **Great Personalities in Russian and British History, Science and Art**

▲ **Economics, Finance and Business in Russia and Great Britain**



▲ **Россия и Франция: Великие личности**
| **Russie et France: Grandes personnalités**
(двуязычный)



▲ **Представляем новые плакаты серии —**
о значимости и разнообразии вклада рожденных
в России специалистов в развитие мировой культуры,
науки и технологий.



shop.relod.ru

Интернет-магазин
иностранной литературы
+7 (495) 783-94-10

unity.relod.ru

КАК ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ НА НАШ ЖУРНАЛ

В ПЕЧАТНОМ ФОРМАТЕ:

Каталог «Почта России»: индекс ПА562

Агентство «Урал-Пресс»

Агентство «Книга-Сервис»

Агентство «ПРЕССИНФОРМ»

КУПИТЬ ЖУРНАЛ В ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИНЕ RELOD:

Сайт shop.relod.ru

Каталог товаров →

Журнал «Иностранные языки

в школе» → 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



На правах рекламы

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