

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

9'2019

Научно-методический журнал

Выходит 12 раз в год
Основан в 1934 году

Учредитель

ООО «Методическая мозаика».

Главный редактор

Н.П. Каменецкая

Зам. главного редактора

Д.А. Попова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,
Н.В. Барышников, С.А. Бурзина,
Н.Д. Гальскова, С.М. Кашук,
О.М. Корчажкина, Н.Ф. Коряковцева,
К.С. Махмурия, Л.Т. Нечаева,
З.Н. Никитенко, В.В. Сафонова,
П.В. Сысоев, **А.В. Щепилова**

Редакторы отделов:

М.В. Виноградова,
С.И. Капишина

Дизайнер

Е.П. Хазова

Подписано в печать 11.09.19

Формат 70 x 100 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж экз. 5600. Заказ

Адрес редакции:

107045, Москва,
Пушкарев пер., д. 17.
Редакция журнала
«Иностранные языки в школе».
Сайт: www.flsmozaika.ru
E-mail: editor@flsmozaika.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов, д. 1
Сайт: www.chpd.ru
E-mail: sales@chpd.ru
тел. 8(499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2019

В оформлении обложки использованы
фото с сайта <http://www.photoline.ru>

ТЕОРИЯ

Методика

- 2 **Колесников А.А.** Самостоятельная работа при обучении
инострannому языку в условиях учебной автономии

В порядке обсуждения

- 12 **Тюльников А.А., Шамов А.Н.** Цели обучения иностранным
языкам в школе и объекты контроля: когда они будут совпадать
в ходе организации единого государственного экзамена?

ПРАКТИКА

Из опыта школы

- 21 **Фетисова А.А.** Мобильные технологии для формирования
познавательной активности учащихся на уроках иностранного
языка: миф или реальность?
- 27 **Козлова М.В., Николаева И.А.** Проверочная работа
по теме «L'art pictural»
- 31 **Дадашева А.Н., Кулешова А.В.** Модель
специализированной мобильной квест-игры для контроля
сформированности грамматических навыков школьников
- 36 **Панковская Ю.Л.** Работа с песней на уроках французского
языка

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

- 39 **Павлова Е.О.** Модель адаптации зарубежных учебных
пособий по иностранному языку к условиям обучения в
русской школе

Из опыта работы вуза

- 47 **Ткаченко К.А., Дружинин А.С., Ильина О.К.** Методика
домашнего кинопросмотра в обучении иностранному языку:
лингводидактические основания

Слово молодым ученым

- 53 **Иванова К.Ю.** Особенности обучения иноязычной
письменной речи в профильной школе посредством
формирования у учащихся текстуальной и риторической
грамотности

СТРАНОВЕДЕНИЕ

- 59 **Гудина О.В.** Zur Frage der deutschen Identität
- 63 **Кирдяева О.И., Коструб Е.В.** The USA: Symbols of the Nation



САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ

В статье проанализированы актуальные подходы и назревшие противоречия в вопросе об организации самостоятельной учебной деятельности учащихся при овладении иностранным языком. Обозначены основные приоритеты, которые определяют особенности самостоятельной работы при изучении ИЯ в соответствии с основными ориентирами развития языкового образования. Описана специфика овладения учебными действиями в процессе постепенного усиления автономности самостоятельной работы при последовательном объединении классно-урочной и внеучебной иноязычной деятельности, что влияет на асимметричное развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

SELF-DIRECTED FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A VEHICLE FOR LEARNER AUTONOMY

The article discusses current approaches and urgent contradictions regarding the organization of students' self-directed learning activities while mastering a foreign language. The study outlines the main priorities, which determine the features of self-directed foreign language learning in accordance with the main tendencies in the development of language education. The article proposes a way of mastering learning strategies in a context of gradually increasing learner autonomy by the sequential integration of in-class and extracurricular foreign language activities. This affects the asymmetric development of foreign language communicative competence.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебная автономия, самообучение ИЯ.

Key words: self-directed learning, learner autonomy, self-study of a foreign language.

ТЕОРИЯ

Организация самостоятельной работы (далее – СР) при обучении иностранным языкам (далее – ИЯ) всегда являлась одной из важнейших задач методики. Несмотря на впечатляющий объем исследований, проведенных в этой области, интерес к данному вопросу не уменьшается. Наоборот, в свете современной языковой и образовательной политики, нашедшей отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (в России), «Меморандуме непрерывного образования» (в Европе) и других документах, резко возрастает потребность в интенсификации СР учащихся и студентов, в обеспечении последовательного перехода к автономному учебному процессу. В области иноязычной подготовки актуальность СР еще больше усилилась после появления новой версии «Общеввропейских компетенций» [25], документально закрепившей смену парадигмы в языковом образовании.

Названные факторы побудили нас обратиться к рассмотрению проблемы самостоятельной работы в свете новых образовательных тенденций.

«Самостоятельная работа» и «учебная автономия». В актуальных исследованиях, посвященных самостоятельной учебной активности учащегося, встречаются два названных термина. Проанализируем их подробнее. Термин «самостоятельная работа» давно используется в нормативных документах (стандартах, учебных программах и пр.) и постулируется как неотъемлемая составляющая учебного процесса. Однако трактовка этого термина открыта для авторских интерпретаций. Например, в отечественной дидактике середины XX в. «самостоятельная работа» учащегося рассматривалась исключительно в контексте регулирования со стороны учителя и в неразрывной связи с аудиторной работой, выступая приложением к ней [4; 15]. С появлением понятия «учебная деятельность», сущность которой Д.Б. Эльконин видел в личностно значимых изменениях (новых качествах) самого учащегося, овладевающего универсальными способами действий [20],

СР стала рассматриваться как особый вид этой деятельности, обеспечивающий «весьма сложный и длительный процесс постепенной передачи отдельных элементов деятельности самому ученику» [3, с. 17]. Появилось понимание того, что СР должна способствовать движению от управляемого (со стороны преподавателя) учения к учению полностью самостоятельному. Применительно к области «Иностранный язык» рассматриваемое явление подробно проанализировано в трудах И.А. Зимней. В ее трактовке самостоятельная работа – это «организуемая самим школьником в силу его внутренних познавательных мотивов и осуществляемая им в наиболее удобное... время, контролируемая им самим... деятельность», опосредованно управляемая учителем [5, с. 113]. И.А. Зимняя рассматривает такую деятельность в качестве высшей формы учебной деятельности, формы самообразования, в которой все характеристики учения развиваются максимально полно. Так, самостоятельная учебная работа «осуществляется на новом для школьника материале, в процессе решения новых познавательных задач» и характеризуется как «свободная по выбору» деятельность, в ходе которой учащийся осознает цель, самостоятельно организует учебные действия, осуществляет самоконтроль [5, с. 111–112]. В актуальных исследованиях [3; 12; 17 и др.] подчеркивается, что СР осуществляется как во внеучебное время, так и является важной составной частью всех этапов занятия: самостоятельного целеполагания со стороны учащегося, активной самостоятельной (в т.ч. совместной) деятельности учеников на основном этапе, (само)рефлексии и самостоятельного выбора домашнего задания из предложенных учителем вариантов.

Обратимся к понятию «учебная автономия». Сущность этого дидактического явления Г. Холек (1979 г.) усматривал в укреплении свободы индивида через развитие его способностей, которые помогут ему функционировать в обществе с высокой степенью ответственности. При этом неизбежна реструктури-

зация условий обучения ИЯ и «поиск альтернативных путей, основанных... на овладении языком в перспективе ученика и учебного процесса» [26, с. 60]. Концепцию учебной автономии продолжили развивать Д. Литтл, Д. Оллрайт, А. Венден, Ф. Бенсон и др. Подвергнув критике идею отторжения традиционных учебных структур и условий, они обратились к личностному потенциалу ученика. В соответствии с современным пониманием, учебная автономия определяется несколькими факторами: развитием индивидуальных учебных стратегий, критической рефлексией учебного процесса, способностью принимать самостоятельные решения и реализовывать их, способностью учитывать реалии социокультурного контекста, в который включен учащийся [27]. Д. Литтл определяет автономию как особое отношение обучающегося к учебному процессу и его содержанию, которое (отношение) выражается в способности к суверенитету в обучении, критической рефлексии процесса обучения, принятию самостоятельных решений и независимым действиям [28, с. 81]. Особое внимание ученые уделяют развитию *метакогнитивных способностей*, обеспечивающих ответственное самововлечение в учебную деятельность через самостоятельное осмысленное целеполагание, планирование, самоконтроль и рефлексия, которая включает в себя критическое переосмысление индивидуального учебного стиля и плана [23; 24 и др.].

В российской методике обучения ИЯ вопросу учебной автономии посвящены работы Н.Ф. Коряковцевой, Е.Н. Солововой, Т.Ю. Тамбовкиной, О.А. Гаврилюк, Ж.С. Аникиной и др. Н.Ф. Коряковцева уделяет особое внимание развитию учебно-познавательной компетенции в контексте продуктивного типа образования. Под названной компетенцией понимается «...способность полностью самостоятельно управлять своим учебным процессом, от постановки цели, выбора содержания до контроля» [11, с. 136]. Это особое качество личности учащегося, развитие которого осуществляется в том случае, если учебный процесс ориентирован

на становление «активного субъекта деятельности, который сам формируется в деятельности и в общении...» и управляет ими [9, с. 14–15]. По мнению автора, это возможно при использовании «метода (технологии) рефлексивного обучения/овладения ИЯ» [9, с. 24]. В работах Е.Н. Солововой подчеркивается важность сотрудничества преподавателя и учащегося: учебная автономия предполагает «равную/разделенную ответственность учащихся и педагогов за результаты учебного труда» [18, с. 83]. Учебная автономия применима не только к ученику, но и к учителю ИЯ. О.А. Гаврилюк усматривает автономию педагога в проявлениях профессионального творчества: разработке учебных программ, проектировании языковых дисциплин, выборе содержания, методов и форм обучения [2]. Ряд исследователей сходятся во мнении относительно того, что учебная автономия является индивидуальным свойством личности субъектов образовательного процесса (прежде всего, учащихся) [1; 8 и др.].

Как видим, термины «учебная автономия» и «самостоятельная работа» во многом схожи и нередко используются как взаимозаменяемые. Тем не менее, проведенный анализ позволяет выявить следующие особенности.

1. «Учебная автономия» используется чаще всего в двух взаимодополняющих значениях:

– в *широком значении* – как одна из системных характеристик учебного процесса, определяющая создание учебных условий (включающих дифференциацию и индивидуализацию, систему формирования учебных действий и пр.), при которых учащийся формирует свою «субъектность» (Н.Ф. Коряковцева) через принятие на себя ответственности за управление своим учением согласно своему индивидуальному учебному стилю;

– в *узком (индивидуализированном) значении* – как совокупность личностных качеств, навыков и умений учащегося, определяющих его способность и готовность управлять своим учением.

2. «Самостоятельная работа» – это, с одной стороны, нормативное выраже-

ние (зафиксированное в учебных программах и пр.), с другой – процессуальная составляющая учебной автономии, реализация учащимся самостоятельной учебной деятельности в зависимости от конкретных учебных условий. Различают *аудиторную* (в рамках занятия или связанную с материалом занятия) и *внеаудиторную / внеурочную* СР (вне рамок основного институционального образовательного процесса); *регулируемую учителем* и *управляемую самим учащимся* СР при консультационной поддержке учителя.

Описанные понятия были обобщены Т.Ю. Тамбовкиной в концепте «*самообучение иностранным языкам*», под которым понимается «процесс индивидуальной самоорганизующейся познавательной деятельности обучающегося», ведущий к образованию «личностного когнитивного конструкта», т.е. индивидуальной «модели» самостоятельной работы, направленной на овладение ИЯ [19, с. 17]. Согласно Т.Ю. Тамбовкиной, по уровню проявления автономии следует различать три типа индивидуальных моделей самообучения: «зависимый» тип, который характеризуется жестким регулированием со стороны преподавателя и программы; «переходный», когда учащийся выстраивает индивидуальную модель самообучения, совпадающую по целям с образовательной программой и частично расширяющую ее за счет дополнительной СР; «автономный», при котором учащийся «полностью принимает на себя ответственность за все этапы изучения иностранного языка» [19, с. 28].

Несмотря на существование данной классификации и на признание необходимости формирования «автономно действующего индивидуума» [16, с. 298] при обучении ИЯ, приходится констатировать, что самостоятельная работа нередко продолжает рассматриваться лишь в контексте управления учителем. В ключевых видах учебной деятельности учащемуся отводится пассивная роль (например, при целеполагании от ученика ожидается «осознание цели учебной работы, принятие учебных задач и плана их реализации», но

не самостоятельная постановка учебных задач и планирование индивидуального образовательного маршрута), а в некоторых из них (планирование, организация учебного процесса) самостоятельная деятельность ученика и вовсе не представлена [16, с. 299–300]. При анализе внеурочной работы с ИЯ организаторская деятельность учителя снова стоит в центре внимания, а самостоятельное целеполагание, планирование, реализация и рефлексия со стороны учащегося практически уходят из поля зрения [13; 16]. Другая «крайность» заключается в том, что ряд исследователей, признавая существование разных типов самостоятельной учебной деятельности, концентрируют внимание исключительно на целевом – полностью автономном – типе СР [26; 27 и др.]. При этом недостаточно детально анализируется последовательность шагов, обеспечивающих переход от регулируемой и аудиторной (либо напрямую связанной с ней домашней работой) к автономной и внеурочной самостоятельной учебной деятельности (хотя, как известно, существует «принцип преемственности внеклассной работы и учебной программы» [16, с. 366]).

Обобщение актуальных представлений о рассматриваемом явлении и существующих проблем позволяет обратиться к анализу перспективных тенденций в организации СР. Полагаем, они будут находиться под влиянием вектора развития современного языкового образования, который определяется, в частности, следующим:

- усилением роли *конструктивистского подхода* (учащийся самостоятельно формирует новое знание, опираясь на свой индивидуальный опыт, мотивацию, интересы, цели и установки, что обуславливает индивидуализированный результат обучения) [22];

- *метакогнитивной составляющей* (само)обучения, в рамках которой среди прочего усилится внимание к формированию *металингвистического сознания* (термин А.В. Щепиловой [14, с. 409]), обеспечивающего возможность самостоятельно управлять процессом овладения новыми языками за счет опоры

на имеющийся языковой и учебный опыт, понимания общего и различного в языковых системах, сопоставления, общения и пр.;

– *персонализацией учебного процесса и активизацией автономного взаимодействия* учащихся с различными субъектами коммуникации благодаря новому типу информационно-коммуникационной среды, объединяющей традиционные и виртуальные формы и способы познавательной и коммуникативной активности;

– важностью *самоопределения и самореализации* учащегося средствами ИЯ благодаря продуктивной учебной деятельности творческого типа [10 и др.].

Все названные факторы должны учитывать принцип постепенного нарастания удельного веса учебной автономии (И.Л. Бим). По аналогии с речевой деятельностью, где мы формируем способность к самостоятельному и творческому выражению мысли через последовательное овладение навыками и умениями, мы должны развивать и способность к самостоятельной работе с языком, поэтапно передавая учащемуся инициативу, опираясь на уже сформированный опыт самостоятельного использования учебных действий.

Названные ориентиры развития СР учащихся при (само)обучении ИЯ позволяют, на наш взгляд, сделать следующие выводы. Прежде всего, задачи и содержание СР будут определяться целевой доминантой современного языкового образования – становлением автономного субъекта ино-/многоязычной межкультурной коммуникативной деятельности, ориентированного на самоопределение и самореализацию в пространстве социальных взаимодействий. Это обуславливает необходимость формирования «общезыковой способности» [9], позволяющей учащемуся самостоятельно определять и применять индивидуальные учебные стратегии, направленные на овладение рядом языков в значимых для учащегося контекстах. Следующим важным моментом является обеспечение перехода от управляемой со стороны преподавателя или пособия СР к режиму

автономии обучающегося, максимально возможной в конкретных образовательных условиях. Полагаем, это реализуемо в том случае, если организация СР будет характеризоваться взаимосвязью и взаимодополнением ее видов и форм в аудиторном и внеурочном (и даже внеучебном) контекстах. Такое предположение опирается на учет очевидной тенденции к взаимопроникновению формальных и неформальных типов образования [21], которая наблюдается в настоящее время.

Если обобщить наши допущения в одном тезисе, он будет формулироваться так: *необходимо создать такие условия учебной автономии, при которых учащийся видит и использует возможности самореализации за счет постепенного усиления персонализации в овладении ИЯ, ориентируется на интересные ему формы и способы изучения одного или нескольких ИЯ в контексте значимых для него видов деятельности, чему способствует постепенная передача самому учащемуся ответственности за цели, способы, содержание и результаты самостоятельной учебной деятельности в условиях последовательного объединения аудиторной СР с элементами внеучебной познавательно-коммуникативной деятельности (благодаря переносу учебных действий во внеучебный контекст, актуализации индивидуальных внеучебных результатов в виде речевых «продуктов» на занятии и пр.).*

Данный тезис определяет роль СР при формировании «уровней» компетентностного конструкта. Иноязычная коммуникативная компетенция, как известно, имеет неоднородную, асимметричную структуру [25], что во многом связано с личностной обусловленностью ее развития. Не существует единой коммуникативной компетенции: у каждого учащегося в силу его личностных особенностей она своя. Наглядно компетентностный конструкт можно представить как «ядро» и «периферию». «Ядро» включает в себя набор обязательных языковых, речевых, компенсаторных, учебно-познавательных и социокультурных знаний, навыков

и умений с заранее заданным уровнем развития, который можно измерить формальными методами контроля. Это «нормативно определенная» часть компетенции с обязательным для всех содержанием. «Периферия» представляет собой развитие, расширение, специализацию базового компонента в зависимости от способностей, мотивации, интересов и представлений о путях самореализации конкретного учащегося. Самостоятельная работа должна обеспечивать переход от «ядра» к «периферии» и их взаимосвязь. Рассмотрим подробнее в данном контексте реализацию самостоятельной учебной деятельности по овладению ИЯ в совокупности основных типов учебных действий: регулятивных (целеполагание, планирование, рефлексия), познавательных и коммуникативных (ознакомление, тренировка и речевая практика), а также «пронизывающих» их личностных (смыслообразование, самоопределение).

В рамках *управляемой* СР, реализуемой на занятии и при выполнении домашней работы, решаются поставленные учителем учебные задачи, ориентированные на освоение основного набора способов действий. На этапе целеполагания при введении темы урока (или серии уроков) учитель предлагает учащимся общую коммуникативную цель – например, научиться рассказывать о прошедшем летнем отдыхе. Ученики же должны иметь возможность конкретизировать эту цель через индивидуальные акценты на тех или иных учебных задачах в соответствии с личностными предпочтениями и потребностями: кто-то захочет уделить особое внимание рассказу о видах деятельности (гулял, купался...), кто-то – описанию места; чувствующие неуверенность в грамматике сочтут необходимым сконцентрироваться на отработке форм прошедшего времени. Таким образом, принимая к исполнению перечень учебных задач, предложенных учителем, учащиеся в некоторой степени индивидуализируют их за счет выделения наиболее значимых, учитывая, что при выполнении данных задач от них будет ожидать высокая степень активности. В конце

урока ученики должны проанализировать, насколько им удалось реализовать свой план: какие задачи выполнены в полном объеме, что не получилось, почему, что следует предпринять для преодоления возникших трудностей, что хотелось бы узнать дополнительно. Данные действия возможно осуществить с использованием карт целеполагания и рефлексии, которые были описаны нами ранее [7]. В задачи учителя входит систематический контроль этих карт. Очевидно, что индивидуализированное целеполагание влечет за собой и дифференциацию в рамках основных этапов занятия. Управляемая СР проявится здесь в том, что учащиеся (например, с помощью предложенной карты/маршрута урока) смогут выбрать формы выполнения задания (читать текст индивидуально или в режиме кооперативного чтения), самостоятельно расставить содержательные акценты (пересказать и прокомментировать прочитанный текст или же на его основе рассказать о себе) и пр. Логическим продолжением подобного дифференцированного занятия послужит дифференцированное домашнее задание: в рамках единой тематики учащиеся могут самостоятельно выбрать, например, один из предложенных материалов для работы (текст, аудио-/видеозапись и пр.), форму выполнения и представления результатов. Описанная организация учебного процесса способствует достижению личностных результатов: в особой степени активизируется смыслообразование, понимание и принятие ответственности за самостоятельно совершаемый выбор.

Освоенные учащимися учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные и специальные предметные) переносятся им в область *самостоятельной продуктивно-творческой иноязычной деятельности* – индивидуальной или совместной с другими учащимися. Учитель в данном случае меняет роль «регулятора-управленца» на роль активного сотрудника и консультанта, он помогает ученикам самостоятельно ставить и определять пути решения учебных задач. Результаты

такой работы должны встраиваться в общую логику учебного процесса (например, в изучаемую тему), но быть полностью авторскими, определяемыми учебными интересами учащихся и индивидуализирующими развитие компетентностного «ядра». Наиболее подходящая технология для реализации такого типа самостоятельной учебной деятельности – метод проектов. К обязательным учебным задачам учащиеся добавляют индивидуальные, связанные с выбранной темой проекта, тем самым расширяются общие цели работы. Арсенал имеющихся учебных действий позволяет ученикам самостоятельно знакомиться с новой информацией, обрабатывать ее, определять форму ее представления и использовать для собственного авторского языкового продукта. При этом ряд действий дополняется или модифицируется: например, учащиеся не просто знакомятся с информацией (как с правилом или текстом на уроке), а знакомятся критически, осуществляя отбор. Подобный тип СР способствует объединению аудиторной и внеурочной деятельности: обсуждение и планирование работы может происходить на занятии, основной этап реализации – во внеучебное время, презентация результатов и (взаимо)оценивание – снова на уроке. Кроме того, проектная работа открывает широкие возможности для развития плюрилингвальной / плюрикультурной компетенции [25] в том случае, если проект осуществляется в межкультурном контексте. В качестве примера можно привести исследовательский проект по анализу особенностей использования интернет-сленга в английском и немецком языках. Помимо проектов могут быть использованы и другие методы и формы работы в рамках данного типа СР. К таким, например, можно отнести формат «смешанного обучения» (включающего аудиторное и онлайн-фазы). С помощью данного формата можно организовать индивидуальное литературное чтение или индивидуальный кинопросмотр, которые сопровождаются литературными блогами или блогами кинообозрения с критическим

анализом прочитанного / просмотренного. Эти блоги ведут сами учащиеся, периодически презентуют их на занятии, комментируют блоги своих одноклассников. Как видим, описанный тип СР способствует творческой самореализации учеников в интересующей их сфере использования ИЯ.

Наконец, самый высокий уровень автономии, обеспечивающий полностью индивидуализированное и вместе с тем неравномерное развитие «периферии» компетенции, связан с объединением задач *учебной и реальной практической иноязычной деятельности учащегося в повседневной жизни*, пониманием роли ИЯ (одного или нескольких) в собственной самоактуализации, выработкой индивидуальных стратегий самообучения за счет персонализированного использования освоенных учебных действий. Учитель в данном случае предлагает ученику (в качестве рекомендации) лишь наиболее общий рамочный контекст деятельности. Вместе с тем, результаты индивидуальной работы с языками должны быть актуализированы на занятиях в форме доклада, презентации, ситуативной модели, ролевой/деловой игры и пр. Организация внеучебной самостоятельной иноязычной деятельности возможна с помощью разработанной нами и прошедшей апробацию *«рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ»* (вариант этой карты представлен в [6]). С помощью данного инструмента учащийся самостоятельно определяет свою повседневную учебную траекторию, полностью индивидуализируя задачи изучения одного или нескольких ИЯ. Карта представляет собой таблицу из четырех столбцов. В первом столбце ученик конкретизирует интересующие его виды иноязычной деятельности, которые он планирует осуществлять в ближайший месяц (например, «посмотреть не менее двух (мульт)фильмов на английском языке»). Фактическое выполнение работы с указанием даты регистрируется во втором столбце. Там же учащийся осуществляет самооценивание, фиксируя степень успешности выполнения индивидуальной учебной

задачи. Выполненная работа комментируется в третьем столбце: что далось легко, с чем возникли трудности, понравился ли тот или иной материал и вид работы, какие мысли и идеи возникли и пр. – т.е. дается развернутая характеристика результатов индивидуализированных учебных действий в повседневном контексте. В четвертый столбец ученик записывает полезный языковой и речевой материал, который он планирует активно использовать в дальнейшем, в том числе на уроках. Каждый месяц, в рамках консультации с учителем, ученик выбирает минимум три вида повседневной иноязычной активности из предложенного перечня или из своих вариантов, согласованных с учителем. Это может быть, например, просмотр фильмов / видеоподкастов, регулярное ознакомление с телевизионными и интернет-новостями, чтение статей из молодежных журналов, общение с носителями языка в соцсетях, ведение собственных иноязычных блогов и пр. Каждый месяц учащийся меняет как минимум один вид деятельности, чтобы поддерживать вариативность повседневного самообучения. В конце каждого месяца учитель проводит консультации

и обсуждает с учениками выполненную месячную работу. Такие консультации могут проводиться в дистанционном онлайн-режиме. В конце полугодия подводятся итоги работы, ученики готовят презентации основных результатов самостоятельной иноязычной деятельности, обсуждают их друг с другом и с учителем, осуществляют само- и взаимооценивание. Организованная таким образом СР в полной мере выводит активность учащегося во внеурочный, внешкольный контекст и предполагает максимальную степень ответственности за самостоятельно организованный учебный маршрут. Вместе с тем создается прочная связь между «формальным» и «информальным» типами образования и, в частности, самообучения ИЯ.

Описанные способы организации СР демонстрируют последовательность развития учебной автономии учащегося, а также и то, что все представленные выше типы СР обязательно должны взаимодействовать в учебной деятельности. При этом каждый новый уровень самостоятельной деятельности не заменяет, а дополняет все предыдущие, поэтому при организации учебного про-

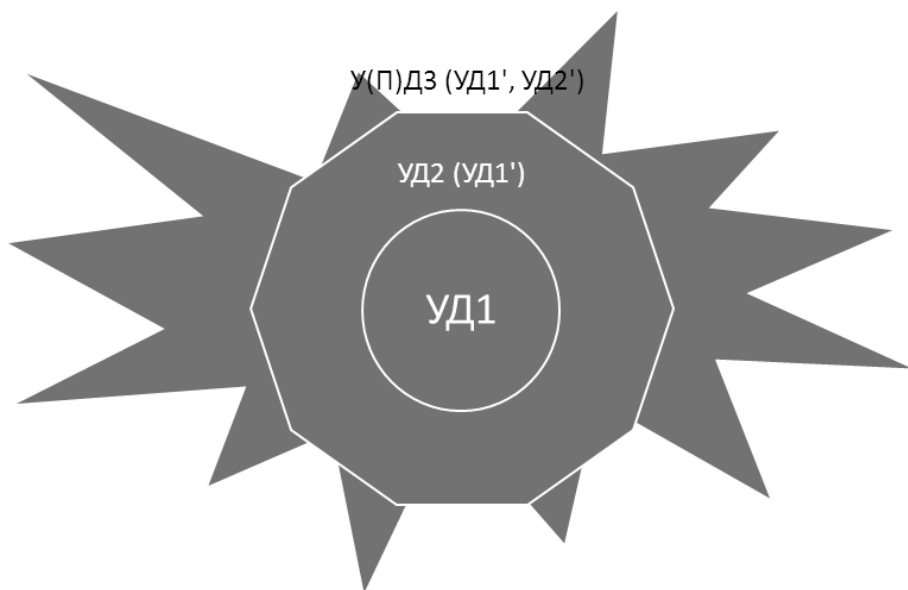


Рис. 1. Роль самостоятельной учебной деятельности в индивидуализированном становлении иноязычной коммуникативной компетенции.

цесса следует стремиться к сочетанию и взаимосвязи описанных типов СР.

Обобщение роли СР в развитии компетентностного конструкта наглядно представлено на рис. 1, где с помощью перехода от правильных фигур к неправильным мы постарались передать идею постепенной индивидуализации становления компетенции, увеличения асимметричности вследствие использования СР именно в личностно значимых языковых контекстах, выхода СР за рамки классно-урочного контекста.

Пояснения к схеме:

УД1: управляемая учителем самостоятельная работа, поддерживающая за счет определенного набора учебных действий формирование заданных компетентностных конструктов на заранее определенном уровне; УД2 (УД1'): самостоятельная учебная деятельность с высокой степенью продуктивного творчества, расширяющая «компетентностное ядро» за счет творческой самореализации учащегося в интересующих его видах иноязычной деятельности в рамках заданных тем; опирается на сформированные учебные действия, модифицированные самим учащимся в зависимости от специфики нового контекста деятельности; У(П)ДЗ (УД1', УД2'): самостоятельная, полностью индивидуализированная учебная продуктивно-творческая деятельность, объединяющаяся с элементами повседневной практической деятельности, которая опирается на учебные действия (в т.ч. сформированные ранее и модифицированные в соответствии с новой ситуацией) в контексте определяемой самим учащимся иноязычной деятельности, в т.ч. в повседневной жизни.

Литература

1. Бухтеева Е.Е. Личностно ориентированный подход как основа учебной автономии / Е.Е. Бухтеева, О.И. Кравец. // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 12. – С. 38–40.
2. Гаврилюк О.А. Развитие автономности субъектов образовательного процесса при обучении иностранному языку в вузе // Иностр. языки в школе. – 2013. – № 10. – С. 8–13.
3. Даутова О.Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. – СПб.: КАРО, 2016. – 184 с.
4. Есинов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Колесников А.А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 5 – С. 2–11.
7. Колесников А.А. Современный урок иностранного языка: проблемы организации и возможные решения // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 11. – С. 22–33.
8. Корозникова А.А. Сущность понятия «учебная автономия» и обучение стратегиям автономной учебной деятельности в образовательном процессе по иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 761–765. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86164.htm>.
9. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры // Вестник МГЛУ. Вып. 461. Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. – 2001. – С. 12–28.
10. Коряковцева Н.Ф. Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 2. – С. 2–10.
11. Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2003. – 426 с.
12. Крылова О.Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО / О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2015. – 144 с.
13. Методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 350 с.

14. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Мирослюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
15. Микельсон, Р.М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. – Москва: Учпедгиз, 1940. – 96 с.
16. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – М.: КНОРУС, 2018. – 390 с.
17. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова [и др.]. – СПб.: КАРО, 2013. – 176 с.
18. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
19. Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 50 с.
20. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
21. A Memorandum on Lifelong Learning. – Commission of the European Communities: Brussels, 2000. – http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf
22. Ballweg S. Deutsch lehren lernen. Bd. 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? / S. Ballweg [et al.]. – München: Klett-Langenscheidt, 2014. – 198 S.
23. Benson Ph. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy // Autonomy and Independence in Language Learning. – London: Longman, 1997. – P. 18–34.
24. Chamot A.U. Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdspracherwerb // Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht / H. Barkowski, H. Funk (Hrsg.). – Berlin: Cornelsen, 2004. – P. 10–35.
25. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. – URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
26. Holec H. Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage // Éducation permanente. – 1991. – No. 107. – P. 59–66.
27. Little D. Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems. – Dublin: Authentik, 1991. – 62 p.
28. Teaching Modern Languages / A. Swarbrick (Ed.) – London & New York in association with The Open University, 1994. – 185 p.

А.А. Колесников

Сведения об авторе: Колесников Андрей Александрович, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания, Институт иностранных языков, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина; профессор кафедры германистики и лингводидактики, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет.

E-mail: colesnikow@list.ru

ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ: КОГДА ОНИ БУДУТ СОВПАДАТЬ В ХОДЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА?

В настоящей статье анализируются экзаменационные задания, при помощи которых осуществляется проверка уровня подготовки к иностранному языку (английский) выпускников XI классов общеобразовательных учреждений с целью их государственной итоговой аттестации.

WHEN WILL THE GOALS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL AND CONTROL OBJECTS BE TAKEN INTO ACCOUNT WHEN COMING UP WITH THE ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF THE UNIFIED STATE EXAM?

The article under consideration questions the expediency of the tasks that the USE has in store. Presently, these tasks are to evaluate the skill level of XI graduate students in the English language so that they could be eligible to get enrolled into a respective higher educational establishment on the basis of competitive selection.

В методических материалах для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экза-

менационных работ ЕГЭ 2018 года [2] указано, что ЕГЭ является итоговой формой контроля иноязычной коммуникативной компетенции, а структура и содержание ЕГЭ тесно связаны с целями обучения иностранным языкам в школе.

Контрольно-измерительные материалы по иностранным языкам, по мнению их разработчиков и создателей, носят деятельностный характер и построены на коммуникативно-когнитивном и компетентностном подходах. Они проверяют не то, что знает экзаменуемый о языке, а насколько он реально владеет иностранным языком [1].

В ходе анализа демонстрационных вариантов, реально выполненных заданий мы пришли к выводу, что названные пункты не всегда реализуются должным образом в заданиях к ЕГЭ. Предварительно было проведено сравнение содержания и структуры ЕГЭ с содержанием и структурой довузовских (дополнительных) учебно-методических материалов по английскому языку. Разумно изначально предположить: при условии должной подготовки обучающийся должен владеть английским языком только в тех сферах деятельности, которые представлены в школьных учебниках по языку (английскому). Обобщив изучаемые в школе темы, мы выделили следующие предметные области для обсуждения:

- Life of people/ society/ family/ money/laws
- Education/ school/ teachers
- Learning foreign languages
- Choosing a career
- Technology (TV/ mobiles/ cars/ bikes/ computers)
- Sports/ Health
- Hobbies/ Fashion
- Tourism/ Travelling
- Environment/ Animals

Ключевые слова: цели обучения иностранным языкам в школе, уместность контрольных измерительных материалов (КИМ), критерии оценивания, уровень владения иностранным языком (английский), итоговая форма контроля иноязычной коммуникативной компетенции, структура и содержание ЕГЭ.

Key words: educational goals of teaching foreign languages at school, expediency of test materials, assessment criteria, foreign language (English) proficiency level, means of checking the level of foreign language competence, structure and contents of USE.

- Cinema/ Music/ Theatre)
- Entertainment
- Culture

Каждая из предложенных сфер общения представлена в школьных учебниках списком посильных для учащихся лексических единиц и грамматических структур. Одновременно приходится констатировать, что сами экзаменационные задания отличаются несоизмеримой сложностью в языковом отношении, мало ориентированы на реальную коммуникацию в будущем. Выпускникам приходится сталкиваться на экзаменах с усложненной версией английского языка. Если в школе и системе дополнительного иноязычного образования изучается преимущественно адаптированный материал по иностранному языку, то на ЕГЭ выпускникам приходится иметь дело с аутентичным материалом, то есть с тем языковым и речевым материалом, которой был создан носителем языка для англоговорящих учащихся[3].

Приходится с сожалением отметить, что содержание обучения языку в школе и содержание контрольных заданий для ЕГЭ по английскому языку разное. В экзаменационных материалах часто используются тексты, которые принадлежат к научно-популярному (исследовательскому), художественному и публицистическому стилям речи. Например, учащимся приходится выполнять предложенные контрольные

задания иногда на основе текстов про ферментацию шампанского; тексты про особенности археологических раскопок, про нюансы производственной деятельности водоочистительных фабрик и другие

В данном контексте М.В. Вербицкая, руководитель Федеральной комиссии разработчиков контрольно-измерительных материалов для ЕГЭ и ОГЭ по иностранному языку, объясняет выбор подобных материалов для ЕГЭ тем, что этот экзамен «выбирают те, кто хочет связать будущую профессию с иностранным языком, кому нужен будет иностранный язык, кто поступает в вузы, где иностранный язык необходим для успешного дальнейшего обучения» [8]. Это не всегда бывает так.

Автор статьи полагает, что задания, представленные в устной части, «должны быть посильны любому школьнику». В этой связи выбор содержания и тематики текстов для чтения, мягко говоря, оставляет желать лучшего. Мы проанализировали 25 предлагаемых на экзамене текстов (более 50% от всех текстов) в демонстрационных версиях. В результате анализа было обнаружено, что 22 текста взяты разработчиками из книги «The Book of General Ignorance», или «Книга всеобщих заблуждений», написанная Джоном Ллойдом с целью популяризации британской телепрограммы «QI» (Quite Interesting) [12].

«Книга всеобщих заблуждений» содержит список из 230 вопро-



сов, часть которых уже появлялась в Quite Interesting. К вопросам прилагается правильный ответ. Дается объяснение, почему предлагаемый ответ правилен. Иногда строятся предположения, почему люди привыкли верить лжи и разнообразным мифам большого города.

Работу рассматриваемого автора крайне тяжело воспринимать не только в устной форме, но и в письменной. Из представленных слов и выражений можно отметить следующие:

Molasses	Fluctuations	Lubricate
Elephantiasis	Fizzy wine/ Flat wine	Proximity
Katabatic winds	Versailles	Reluctant
Proverbial facts	Hypothermia	Nightshade
Graze	Argon	The nucleus of the atom
Trampled	Nitrogen	Quarks
Hippopotamuses	Gallium	Magnesium
Traipse	Francium	Graphite

Приведенные выше лексические единицы постоянно функционируют в представленных текстах. Есть все основания сомневаться, что данные слова будут прочитаны экзаменуемыми внятно по правилам фонетики английского языка и выразительно. Следуя критериям оценивания, заявленными разработчиками контрольных заданий, все указанные лексические единицы должны восприниматься слушателем и читателем без особых сбоев в коммуникации. Авторы контрольных заданий убеждают членов экзаменационных комиссий по английскому языку, школьных преподавателей английского языка, ученых-методистов в том, что предлагаемая коммуникативная ситуация делает такие трудные тексты аутентичными и коммуникативно значимыми [6]. Необходимо отметить, что в текстах

ЕГЭ для чтения вслух (контроль техники чтения) прослеживается завуалированный книжный авторский слог. В текстах часто фиксируется наличие разнообразных специальных терминов, топонимов и заимствованных слов. Все это существенно осложняет процесс чтения как опосредованной формы письменной коммуникации, как источника получения разного вида информации для решения речевых задач в ходе диалогического и монологического общения. Сложность понимания лексического и грамматического материала затрудняет деятельность обучающихся по извлечению новой, прагматически значимой информации. Такие тексты трудно читать (воспринимать), понимать их содержание на уровне значения и смысла. В данном случае требуется большая предварительная аналитическая работа экзаменуемых, использование специальных словарей и справочных материалов. Факты, перечисленные выше, не позволяют обеспечить внутреннее озвучивание текстов в соответствии с фонетическими нормами английского языка. Работа над зрительными и орфографическими образами таких слов до этого никак не велась. Чтение предложенных текстов вслух в целях проверки сформированности фонетических навыков и навыков техники чтения является в контексте контроля технических навыков нецелесообразным и нерезультативным. В долговременной памяти обучающихся нет фонетических эталонов звучания таких типов слов. Фонемная решетка обучающихся не содержит в своей структуре такие образы (эталон). Наконец, чтение новых слов в экзаменационных текстах не всегда подпадает под правила чтения, принятые в английском языке (Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина).

Предложенные задания и критерии оценивания уровня понимания содержания текстов для чтения находятся в противоречии с теми требованиями, которые формулируются в стандартах и программах [1]. Структура письменной речи существенно отличается от структуры устной речи. Каждый вид речи имеет свой специфический набор

лексических, грамматических и стилистических особенностей.

Рассмотрим одно из предложений, взятых из текста для чтения в устной части ЕГЭ: "Obviously, in their airtight space suits the astronauts could not actually smell the Moon, but moon-dust is clingy stuff, and plenty of it was traipsed back into the cabin when they returned from the Moon's surface" [12]. Аутентичный фрагмент приведен из книги "The Book of General Ignorance". Приведенный фрагмент никогда не будет представлен в устной речи как предмет обсуждения. Говорящий, прочитавший данный фрагмент, не будет передавать его точь-в-точь. Он разобьет цельное высказывание на отдельные смысловые элементы. Совершение таких действий от экзаменуемых требует определенных временных, когнитивных и эмоциональных затрат. Обучающийся, возможно, поступит следующим образом: The astronauts were on the Moon, but they couldn't smell it. They were in airtight suits. But when they returned from the Moon's surface, they were covered in moondust. It's clingy stuff, and they brought a lot of it into the cabin.

Письменный вариант охватывает все описания и действия в одном предложении, выраженные с помощью придаточных предложений. Сложноподчиненное предложение с несколькими периодами затрудняет понимание смысла предложения и абзаца в целом. Смысл может быть понятен обучающимся только после предварительной аналитической работы. Понимание возможно только тогда, когда выпускник средней школы разобьет имеющиеся в тексте придаточные предложения на самостоятельные полноценные предложения. Это требует от школьника определенных аналитических действий и определенных трансформаций. Школьники могут совершить такие действия, если до этого они были обучены им. Действия по трансформации структуры предложения должны быть доведены до уровня автоматизма. Выполнение данного вида действий требует достаточного количества учебного времени.

Государственный экзамен по английскому языку, как мы знаем, проводится в строго оговоренном временном режиме, проходит в быстром темпе, в условиях стрессовой ситуации. Грамматические навыки, которыми должны владеть учащиеся средней школы, не всегда могут обеспечить необходимые лексические и грамматические трансформации и замены.

Некомфортные условия, в которых проводится экзамен, не способствуют актуализации прежних знаний о языковом материале, напрямую тормозит функционирование ранее сформированных стереотипов по использованию фонетического, грамматического и лексического материала. Стрессовая ситуация не способствует и актуализации имеющихся предметных знаний для понимания текстов для аудирования и текстов для чтения, для построения устных высказываний экзаменуемых.

Языковой материал, почерпнутый из экзаменационных текстов, не может быть перенесен в устную речь. В лингвистическом и речевом опыте старшеклассников такого материала прежде не было. Отсюда и появляются сложности в понимании материала, в его воспроизведении и в сознательном употреблении в ситуациях речевого общения.

В устной речи присутствует с точки зрения лингвистики некоторая избыточность: отмечается наличие повторов, уточнений, пояснений, а также присутствие свойственной экономии речевых высказываний, например, эллипсы. Говорящий часто не называет, а просто пропускает то, о чем можно легко догадаться по содержанию ситуации, в которой происходит взаимодействие речевых партнеров.

Исходя из этого, можно предположить: тексты с подобным с «узким» тематическим языковым материалом могут и будут создавать ситуации непонимания воспринимаемого содержания. Намерения и интенции автора (создателя) текста будут трактоваться неправильно и неадекватно.

При восприятии текста (устного или письменного) письменно оформленная грамматическая структура остается

неизменной. В заданиях по контролю умений аудировать речь диктора, реального лица или реального героя текста все равно остается похожей на письменную. Воспринимающие такой текст (слушающий или читающий) даже не пытаются имитировать реальную речевую ситуацию. Старшеклассники всегда передают только мысли. Они не делают речевых оговорок, не поправляют себя. В такой речи наблюдается явный недостаток обращений, междометий, эмоционально-экспрессивной лексики. Замечено, что говорящие редко прибегают к паузам. Их высказывания кажутся непрерывными. Они редко прерывают друг друга.

В ходе организации и проведения ЕГЭ используемый лингвистический материал не всегда отображает реалии современного мира. Старшеклассники, как правило, не говорят о политике, не обсуждают вопросы геополитики, проблемы войны и мира. Они не являются темами для обсуждения и дискутирования в устной речи. Это создает ощущение камерности и неестественности. Вторжение письменной речи в устную дает о себе знать все больше и больше.

Устные высказывания учащихся, выполненные в рамках ЕГЭ, носят на себе постоянный отпечаток письменной речи. Рассмотрим эти высказывания: "There's nothing like Up Helly Aa, I tell you, a fire festival in Scotland! There's a torch lit procession to show the Sun's return after the winter solstice. The torch bearers are all dressed as fierce Viking warriors with helmets, shields and axes. They make their way to the shore and there they set fire to a Viking boat. Why? I think it represents the burial ceremony of the great chieftains and their final journey to Valhalla" [16].

В устной речи часто используется существительное в целях описания чего-то или для раскрытия дополнительной информации. Например: "This is Mary. She's my daughter". Вариант "This is Mary, my daughter" больше относится к структуре письменной речи. То же самое мы можем наблюдать в первом предложении (Up Helly Aa, a fire festival). Следует отметить исполь-

зование атрибутивной фразы во втором предложении (torch lit procession). Она гораздо сложнее чем, например, словосочетания apple pie или car keys. Более того, данная фраза слишком четко описывает происходящее. В устной речи говорящий мог бы выразиться подобным образом: People light torches and they slowly move in a line. Далее следует конструкция "make their way to". А словарь "Cambridge Dictionary" отмечает, что такое выражение относится к уровню сложности C2 (Proficiency) [9]. Оно идиоматично, высокохудожественно, редко употребляется в устной речи. Для устной речи допустимо употребление синонима в виде лексической единицы to go. Аналогичное можно сказать и о структуре "set fire to" (C2), которая легко заменяется на глагол to burn. Говоря о сложности отдельных лексических единиц, имеет смысл упомянуть и такие лексические единицы, как warrior (C1 – Advanced), procession (C2), burial (C2). Мы хотим обратить внимание школьных учителей английского языка на тот факт, что необходимо учитывать лексические единицы, к которым "Cambridge Dictionary" не приводит индекс сложности.

В экзаменационных материалах встречаются такие слова и словосочетания, как: winter solstice – зимнее солнцестояние; chieftains – вожди; fierce – свирепые. Возникает вопрос: к какому типу словарного запаса стоит отнести приведенные лексические единицы: к активному, рецептивному, пассивному или потенциальному словарному запасу? Должен ли выпускник ими владеть активно? Вопрос остается открытым.

Большинство учащихся сталкивается с такими словами и выражениями в первый раз только в экзаменационных текстах. Анализ школьных учебников разных авторских коллективов, книг для чтения показал, что учебные пособия не предусматривают включение и изучение данных лексических единиц. Еще раз подчеркнем, что в этом мы убедились еще в ходе анализа списка лексических тем и их лексического наполнения. В школьных учебниках и

в учебных пособиях для дополнительного лингвистического образования такие слова тоже не присутствуют. Выпускники полных общеобразовательных средних школ и выпускники школ с углубленным изучением отдельных предметов (иностранный язык) не могут по своим знаниям лексики соответствовать уровням C1 и C2. Здесь мы видим в яркой форме расхождение между объектом усвоения материала на уроках иностранного языка и объектом контроля в ходе ЕГЭ. Авторы экзаменационных заданий могут привести целый список объяснений и аргументов. Здесь ясно одно: все они будут, на наш взгляд, несостоятельными. Полагаем, что авторы-разработчики контрольных заданий не должны нарушать закономерности и методические положения, лежащие в основе обучения языку в школе, любому иностранному языку.

Наряду с уже перечисленными сложными заданиями, в материалах ЕГЭ есть еще разделы, которые могут вызывать особые трудности. Они будут связаны с полным пониманием информации текста, с пониманием структурно-смысловых связей в тексте. В одном из таких заданий учащиеся сталкиваются с “Dolly Steamboat” (Arizona’s world class cruise). Это название статьи в аутентичном туристическом журнале “Arizona Key Travel Magazine”, выпуск от августа 2013 года. Подобные тексты насыщены лексическими единицами, которые характерны для высоко художественного стиля речи, царящего в сфере туристической индустрии. Ведь промоутерам туристических услуг всегда нужно «красочно» описать предлагаемые туристические услуги. Это делается с целью привлечения большего числа клиентов. Отметим выражения, с которыми выпускник может встретиться в задании:

- nestled in the heart of the Superstition Mountains;
- the secluded inner waterways, combines the grandeur of the Alps, the glory of the Rockies, the magnificence of the Grand Canyon that adds an indefinable something that none of the others have;

- provides the most awe-inspiring, sublimely beautiful panorama nature has ever created;

- brings new revelations of rock formations, geological history, and the flora and fauna distinct to the deserts of Arizona;

- once aboard the Dolly Steamboat, you may view the majestic desert big horn sheep, bald eagles and a host bird of other wildlife, water fowl;

- plenty of leg room;

- mingle with the crew.

Учителя-практики могут с полной уверенностью сказать, что больше половины предложенных выражений будут школьникам не по силам. Они смогут понять их только после проведения большой аналитической работы. Обучающиеся никогда не будут употреблять их в речи. Эти слова и обороты сложны даже для выпускников лингвистических вузов и факультетов, где иностранный язык является сферой их будущей деятельности. Что уж тут говорить о выпускниках школ?

Такие тексты были написаны носителями языка для англоговорящих и предназначены для прагматических целей, а не для целей обучения и контроля за уровнем обученности по языку [3]. Мы признаем в полной мере принцип аутентичности содержания читаемых текстов. Считаем такой показатель существенным критерием при разработке контрольных задания по чтению.

В ходе лингвистического анализа экзаменационных текстов мы выявили еще один парадокс. Авторы заданий для чтения в рамках ЕГЭ нарезали целые куски из оригинального текста, перемешали их, ожидая, что выпускник расставит предложенные вставки по своим местам. Но для выполнения такого задания необходимо тонкое лингвистическое чутье, свойственное только носителю языка. Школьники полных средних общеобразовательных школ сдают экзамен на уровне B1 и B2. А предлагаемое задание рассчитано на уровень C2. Разработчики контрольных заданий явно завысили уровень требований по владению языком по итогам школьного обучения. Это уровень,

максимально приближенный к Native Speaker. Наши школьные учебники по иностранным языкам не рассчитаны на такие высокие результаты в лингвистическом образовании школьников.

В одном из вариантов контрольных заданий в рамках ЕГЭ разработчики представляют отрывок под названием Llandudno (Попробуйте правильно прочитать данное слово!). Это полноценный фрагмент из романа английского писателя, Билла Брайсона, под названием "Notes from a Small Island: Journey through Britain". Книга была опубликована в 1995 году.

Авторами представлено одно из заданий на основе следующего предложения: "Buses from all over were parked along the side streets, every hotel I called at was full, and in every dining room I could see crowds – veritable oceans – of nodding white heads spooning soup and conversing happily". Выпускник должен ответить на вопрос: К чему относится фраза "veritable oceans"?

Задание 13 № 347

The phrase "veritable oceans" in paragraph 2 refers to

- 1) hotel dining rooms;
- 2) hotel guests wearing white hats;
- 3) old people dining in cafes;
- 4) buses crowded with old Welsh people.

В данном контексте учащийся должен пробиться сквозь чащу стилистических приемов (метафор и метонимий), чтобы прийти к выводу о том, что автор имел в виду пожилых людей, обедающих в кафе (*ответ 3*). В школьных условиях обучения языку учащиеся не занимаются стилистическим анализом и интерпретацией художественного материала. Чтение для учащихся – средство опосредованной коммуникации, средство приобретения предметных знаний для последующего их обсуждения в диалогической или монологической речи. На этом примере видно, когда цели обучения языку и объекты контроля расходятся между собой.

Имеет смысл отметить следующее задание:

Задание 17 № 351

Why was the bath out of the question?

- 1) The water was too cold.
- 2) There was no hot water.
- 3) The bathtub was dirty.
- 4) There was no light.

Задание было составлено на основе следующих двух предложений: "My wife can survey a row of guesthouses and instantly identify the one run by a white-haired widow with a fondness for children, and sparkling bathroom facilities, whereas I can generally count on choosing the one run by a guy with a grasping manner, and the sort of cough that makes you wonder where he puts the phlegm"; "I peered at the yellowy tile around the bath and sink and realized what the landlord did with his phlegm. A bath was out of the question...".

Выпускник школы должен был догадаться, что "phlegm" – это мокротная субстанция органического происхождения, которую владелец отеля, предварительно отхаркнув, сплюнул в ванную комнату автора (конечно, до того, как от предоставил ему ключи от номера). Именно поэтому ванна была грязная (*ответ 3*). Ни в учебниках по английскому языку, ни в книгах для учителя, ни в книгах для чтения такой лексической единицы мы не найдем.

Вот еще один пример. Текст "A Gifted Cook", который на самом деле называется "A Budding Chef Gets a Taste of Mexico", представлен в виде статьи из американской газеты The New York Times [13]. В нем можно обнаружить похожее задание, которое, по всей видимости, проверяет, насколько хорошо подготовленный учащийся разбирается в стилистике английского языка, в усложненных с точки зрения семантики лексических единицах:

Задание 18 № 858

paragraph 3 "brimming with" means

- 1) lacking;
- 2) being filled with;
- 3) astonishing with;
- 4) beckoning with.

Школьникам нужно ответить на вопрос, прочитав следующее предложение: "Like the mole sauces for which it is justly famous, the region itself is a subtle blend of ingredients – from dusty Zapotec villages where Spanish is a second lan-

guage to the zocalo in colonial Oaxaca, a sophisticated town square brimming with street life and vendors selling twisty, one-story-tall balloons”.

С точки зрения современного английского языка такие тексты являются абсолютно неуместными.

Чтение и понимание подобных высокохудожественных текстов с большим обилием стилистических приемов, неактуальных фраз и выражений не является нормой в школьных образовательных учреждениях.

В документе о спецификациях контрольных измерительных материалов для проведения в 2019 году Единого государственного экзамена по иностранному языку четко и ясно указано: сложность отбора текстов не должна превышать В2 [14]. Приведенные выше примеры относятся к высокому уровню сложности. В целях контроля учащимся должны предлагаться тексты, доступные для понимания, и которые могли бы служить информационной базой для монологических и диалогических высказываний. Это, к сожалению, не всегда соблюдается.

Единый государственный экзамен должен представлять собой форму объективной оценки качества подготовки лиц, освоивших образовательные программы среднего общего образования с использованием заданий стандартизированной формы (контрольных измерительных материалов). Разработчики экзаменов должны руководствоваться документами, которые определяют содержание экзаменационных заданий – государственный стандарт по иностранному языку, программы общеобразовательных учреждений [14].

Авторы экзаменационных материалов должны подбирать адекватные и интересные по языку тексты; создавать благоприятные условия для осуществления проверки уровня сформированности навыков и умений чтения, подбирать адекватные задания для проверки существующих видов чтения и тем технологиям, по которым они обучались в школе. Нужно помнить «золотое правило» методической науки: *объект*

контроля равняется объекту изучения, будь то лексика или грамматика.

Для контроля устной части ЕГЭ призываем формулировать задания в корректной форме, на хорошо знакомом языковом и речевом материале, давать коммуникативно ценные установки с учетом интересов детей и их жизненного опыта. Жизненный, языковой и речевой опыт экзаменуемых тоже является существенным компонентом в структуре иноязычной коммуникативной компетенции выпускников средней школы! Задания призваны мотивировать детей к реальной устной речи, к реальному общению и речевому взаимодействию, а не демотивировать мыслительную деятельность и речевое поведение детей через специально создаваемые трудности. И на выпускном экзамене должно быть реальное речевое общение. Оно должно быть радостным, а не стрессовым!

Литература

1. Федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, 2004 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/670056> (дата обращения 07.01.2019).

2. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2018 года [Электронный ресурс]. – URL: http://fipi.ru/documents?field_yesar_tid=All&term_node_tid_depth=All&field_discipline_tid=34 (дата обращения 07.01.2019).

3. *Вербицкая М.В., Махмурян К.С.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по иностранному языку. – М.: ФИПИ, 2018.

4. *Носонович Е.В., Мильруд Р.П.* Параметры аутентичного учебного текста // Иностр. языки в школе. – 1999. – № 1.

5. Открытый банк заданий ЕГЭ / Английский язык [Электронный ресурс]. – URL: <http://ege.fipi.ru/os11/xmodules/qprint/index.php?proj=4B53A6CB75B0B5E1427E596EB4931A2> (дата обращения 07.01.2019).

6. «РЕШУ ЕГЭ»: английский язык. ЕГЭ–2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://en-ege.sdangia.ru/> (дата обращения 07.01.2019).

7. Критерии оценивания умений и навыков, проверяемых в устной части ЕГЭ по иностранным языкам [Электронный ресурс]. – URL: http://fipi.ru/sites/default/files/event-all/seminars/verbickaya_kriterii_ocenivaniya.ppt (дата обращения 07.01.2019).

8. Мария Вербицкая: ЕГЭ по иностранному языку выбирает каждый десятый. Это примерно 70 тысяч человек [Электронный ресурс]. – URL: <https://otr-online.ru/programmy/segodnya-v-rossii/rubrika-o-ege-25060.html> (дата обращения 07.01.2019).

9. Online Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> (дата обращения 08.01.2019).

10. My Family and Other Animals [Электронный ресурс]. – URL: <https://books.google.ru/> (дата обращения 17.01.2019).

11. Google Books Ngram Viewer. – URL: <https://books.google.com/> (дата обращения 17.01.2019).

12. The Book of General Ignorance. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Book_of_General_Ignorance (дата обращения 20.01.2019)

13. A Budding Chef Gets a Taste of Mexico. – URL: <https://www.nytimes.com/2005/11/27/travel/a-budding-chef-gets-a-taste-of-mexico.html> (дата обращения 17.01.2019).

14. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2019 году единого государственного экзамена по иностранным языкам [Электронный ресурс]. – URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 20.01.2019)

15. Безымянный отрывок для чтения [Электронный ресурс]. – URL: <https://en-ege.sdangia.ru/problem?id=2848> (дата обращения 20.01.2019)

16. Up Helly Aa, Speaker E. – URL: <https://en-ege.sdangia.ru/problem?id=3224> (дата обращения 20.01.2019).

**А.А. Тюльников,
А.Н. Шамо́в**

Сведения об авторах: Тюльников Артем Андреевич, зам. директора школы иностранных языков “LINGVINARIA”, г. Нижний Новгород.

E-mail: tartyandr@gmail.com

Шамо́в Александр Николаевич, доктор пед. наук, профессор, кафедра теории и практики иностранных языков и лингводидактики, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина».

E-mail: shamov1952@yandex.ru

my family



ПРАКТИКА

Из опыта школы

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

В статье рассматриваются методические возможности использования мобильных технологий, в частности QR-кодов, для формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся на уроках иностранного языка.

USING MOBILE TECHNOLOGIES TO DEVELOP STUDENTS' COGNITIVE CURIOSITY – IS IT A MYTH OR REALITY?

The article deals with the ways to use mobile technologies, QR-codes in particular, to develop students' unique cognitive skills in EFL classroom.

Перемены, происходящие в современном обществе, создают серьезные предпосылки для ускоренного совершенствования учебного пространства, формулирования образовательных целей и задач, которые соотносятся с личностными потребностями и интересами обучающихся ровно также, как с социальными и государственными. Такими целями в настоящее время выступают развитие творческого потенциала, инициативы и самостоятельности.

Сегодня происходит резкая смена модели образования как процесса передачи знаний на модель присвоения опыта в процессе взаимодействия и

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, мобильные технологии, QR-коды.

Key words: cognitive skills, curiosity, mobile technologies, QR-codes.

сотрудничества, а успешная реализация новых образовательных целей во многом зависит от сформированности у человека познавательных интересов. Именно они определяют активность в познании себя и окружающего мира. Неслучайно в федеральном государственном образовательном стандарте отмечается необходимость развития у учащихся универсальных учебных действий, в том числе и познавательных.

Познавательные универсальные учебные действия представляют систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию получаемой информации [5]. Эти учебные действия включают в себя четыре подгруппы: общеучебные, логические, действия по постановке и решению проблем, а также знаково-символические действия.

Для создания условий для активной познавательной деятельности обучающихся на занятиях необходимо сформировать познавательную мотивацию. Как справедливо замечает Е.Б. Зеленина, познавательная активность представляет собой комплексное личностное образование, которое складывается под влиянием субъективных (любопытность, усидчивость, воля, мотивация, прилежание и т.д.) и объективных (окружающие условия, личность учителя, приемы и методы преподавания) факторов. Автор представляет познание в виде последовательной цепи, состоящей из восприятия, запоминания, сохранения, осмысления, воспроизведения и интерпретации полученных знаний. Становится очевидным, что активизация познавательной деятельности может осуществляться преподавателем одновременно на всех этапах, но может возникнуть и на каком-то одном [3].

Для развития познавательной активности применяется множество приемов, технологий и способов, среди которых наиболее популярными в последнее время стали мобильные технологии, так как их использование позволяет приобретать знания, навыки и умения в

процессе практической деятельности с материалом.

В современном обществе невозможно представить свою жизнь без мобильных устройств. Они настолько прочно вошли в наш мир, что применяются абсолютно во всех сферах общества. Несомненный интерес представляют данные, которые получила группа исследователей под руководством Мартина Гилберта из Университета Южной Калифорнии в США. Проанализировав развитие информационной составляющей жизни человечества, ученые пришли к выводу, что на момент исследования свыше 90% информации было представлено в цифровой форме, а персональное общение людей по мобильным устройствам ежедневно было эквивалентно переказу содержания примерно 6 газет [8]. Тотальная цифровизация, стремление к информационной и «беспроводной» свободе приводят к тому, что мобильные устройства начинают играть роль «третьего экрана» информации (после телевидения и компьютеров), и намечается тенденция значительного увеличения числа пользователей именно этого «экрана», обеспечивающего беспроводной интернет-серфинг [4]. Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что без регулярного взаимодействия с мобильным устройством современный человек будет чувствовать себя максимально дискомфортно.

Термин «мобильное обучение» (mobile learning или mLearning), появившийся в англоязычной педагогической литературе около пятнадцати лет назад, последнее время стал все чаще использоваться в нашей стране. Мобильные технологии способствуют модификации трех основных составляющих педагогического процесса – доступа к средствам обучения, форм реализации учебного взаимодействия и способов подачи учебного материала и заданий. Обучающийся получает мгновенный доступ к учебным материалам и программам, учебным ресурсам, выполняет задания, общается с педагогом в любое время и в любом месте. Данные изменения полностью соответствуют современной компетентностно-ориен-

тированной концепции образования, в которой акцент делается на обучении умению самостоятельно находить информацию, выделять проблемы, ставить задачи и искать пути их решения, критически анализировать полученные данные и применять их на практике, то есть образовательный фокус смещается именно на развитие познавательных универсальных учебных действий. Следует отметить, что при этом традиционное образование не исчезает полностью, а модифицируется с помощью интеграции в систему мобильного обучения.

Формирование мобильной среды обучения в рамках конкретной учебной дисциплины представляет собой довольно длительный поэтапный процесс. По мнению американского исследователя R. Puentedura, можно выделить несколько этапов интеграции новейших технологий в процесс преподавания: замена, усиление, модификация, преобразование. Этап замены предполагает использование новых способов представления информации без внесения изменений в традиционный процесс (например, использование электронных носителей для чтения текста и выполнения заданий вместо традиционной бумажной версии учебника). Этап усиления заключается в незначительных изменениях учебного процесса (например, использование мобильных приложений голосования для обеспечения мгновенной обратной связи с обучающимися или использование специального приложения – электронной версии словаря). На этапе модификации использование цифровых технологий приводит к значительным изменениям в нескольких составляющих учебного процесса: презентации, отработке, закреплении или контроле (например, компьютерное тестирование, совместное создание проектов или написание работ на платформах, позволяющих проводить совместную деятельность). На этапе преобразования происходит полная трансформация всех составляющих учебного процесса, создаются совершенно новые форматы заданий, которые невозможно воплотить в практике

преподавания, не прибегая к использованию цифровых технологий [9].

Повсеместное использование мобильных технологий учащимися делают их важнейшим компонентом обучения иностранным языкам, так как оно существенно расширяет возможности образовательного процесса. Так, профессор I. Çakır подчеркивает, что данная технология позволяет развивать все навыки и умения, необходимые для осуществления иноязычного общения, что способствует успешному формированию и развитию всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции [7].

На сегодняшний день разработано большое количество образовательных приложений, применяемых в том числе и для обучения иностранным языкам. Мобильные приложения в наиболее общем виде можно объединить в две группы. Первую группу составляют приложения, разработанные специально для изучения пользователями иностранного языка (собственно обучающие приложения). В качестве примера можно привести мобильные приложения к учебным пособиям. Вторая группа включает в себя приложения, которые не были специально разработаны для обучения иностранному языку, но успешно применяются или могут быть использованы для этой цели [1]. Примером мобильных приложений данной группы могут служить QR-коды.

Данная технология была разработана в 1994 году японской фирмой DensoWave. QR-код (от англ. “quick response” – быстрый отклик) представляет собой двумерный штрих-код, который кодирует разнообразную информацию, состоящую из символов, и которая может быть расшифрована и прочитана после сканирования кода посредством мобильного устройства. Визуально такие штрих коды выглядят как миниатюрные черно-белые или цветные квадраты. Один QR-код может содержать 7 089 цифр или 4 296 букв. С помощью QR-технологии можно закодировать и прочитать любой тип информации (письменную, звуковую, графическую). К ряду других преимуществ следует

отнести быструю расшифровку закодированных данных, возможность прочесть код под любым углом и малый электронный «вес».

Первоначально данную технологию специалисты использовали в маркетинге в рекламных целях для привлечения внимания к рекламным акциям и продукции. В образовании интерес к данной технологии возник намного позже. Тем не менее, многочисленные исследования показывают, что использования QR-кодов способно активизировать познавательную деятельность учащихся в образовательном процессе, повысить мотивацию, развить взаимодействие и сотрудничество, а также совершенствовать навыки самостоятельного обучения [6].

Привычное изображение QR-кода состоит из множества маленьких черно-белых квадратов, что не вызывает особого интереса у пользователей. Однако для повышения мотивации код можно усовершенствовать, изменив его дизайн. Среди возможных внешних модификаций можно использовать цвет. Ограничений по цвету для заполнения QR-кода нет. Еще одним способом является размещение в коде медиа-файла (изображения, рисунка, фотографии, видео-, аудио-записи, ссылки на интернет-ресурс). На занятии учителю достаточно показать группе код, который обучающиеся просканируют и посмотрят, например, видео на одном из сайтов, которое дополнит их представления об обсуждаемой проблеме в определенный момент занятия. Качество обсуждаемого материала становится «объемнее», информация лучше запоминается, так как поступает одновременно через разные каналы восприятия: визуальный, аудиальный, кинестетический. QR-коды можно размещать на информационных листах или плакатах для получения дополнительных сведений о планируемых мероприятиях, конкурсах, образовательных сайтах, этапах выполнения проектной работы, списка дополнительной литературы, ссылок на источники в презентации, книг, учебных пособий и т.д.

Возможности данной мобильной технологии позволяют размещать коды на различных изображениях. Даже при условии того, что большая часть QR-кода может быть закрашена или скрыта за рисунком, он все равно останется читаемым. В качестве примера на коде можно разместить фотографию или иллюстрацию к текстовому содержанию QR-кода (тексту из учебного пособия или дополнительному аутентичному тексту по обсуждаемой проблеме). Еще одним вариантом может быть зашифрованная таким образом тема урока или нового раздела учебника, к изучению которого приступают учащиеся.

QR-коды позволяют преподавателям на занятии проводить не только квесты и игры, но и осуществлять мониторинг познавательной деятельности учащихся. Так, распечатав и распространив штрих-коды, учитель с помощью системы управления QR-кодами может отследить продуктивность каждого кода с точностью до одного сканирования [2]. Помимо частоты считываний кодов можно получить данные о числе сканирований, тем самым определить, сколько человек считало код и приступило к выполнению предложенного задания. Более того, учитель получает возможность определить место, дату, время, используемое устройство и его операционную систему при каждом сканировании. Все эти сведения поступают в режиме реального времени, то есть каждое новое сканирование отображается в течение нескольких секунд.

Декодирование информации QR-кода происходит посредством специально установленного на мобильные устройства программ (приложений). В случае работы с компьютером для работы с кодами необходимо установить специальное разрешение в браузере. В процессе обучения можно использовать как готовые QR-коды, так и создавать их самим, используя специальные программы-генераторы, которые во многих случаях являются бесплатными.

Технология использования кодов в преподавании иностранных языков имеет ряд преимуществ. В первую оче-

редь, это простота и легкость создания и использования кодов с технической точки зрения. Во-вторых, возможность работы с QR-кодами на мобильных устройствах различных типов, с разными операционными системами и на стационарных компьютерах. В-третьих, наличие немалого количества бесплатных программ для чтения и создания штрих-кодов. В-четвертых, применение QR-кодов позволяет зашифровать большие объемы информации, что дает возможность снизить количество печатных листов и других бумажных материалов, необходимых для работы. Кроме того, данная технология способствует усилению мотивации к изучению иностранного языка, развитию умений самостоятельной учебной деятельности, реализации основ технологии обучения в сотрудничестве, развитию всех навыков и видов речевой деятельности, а также межкультурной и кросс-культурной компетенций.

Необходимо помнить, что перед началом работы с QR-кодами преподавателю важно оценить дидактические свойства и функции этой технологии и целесообразность применения для конкретной аудитории. Нелишним будет оценить материально-техническое обеспечение и оснащенность для успешной реализации технологии в образовательном процессе.

Рассмотрим задание, направленное на самостоятельное формулирование обучающимися учебной проблемы с помощью QR-кодов. Для этого учителю необходимо зашифровать отдельные слова в QR-коды таким образом, чтобы QR-код заключал в себе одно слово с указанием его последовательности в предложении. Отсканировав все QR-коды индивидуально или в группах, учащиеся формулируют проблему, которую они будут обсуждать на занятии. Вариацией может быть кодирование известной цитаты или пословицы, синонимичных выражений, прочитав которые учащиеся должны догадаться о теме занятия.

QR-коды можно использовать для модификации работы в рамках технологии обучения в сотрудничестве при

формировании и развитии умений аудирования и чтения. Учащиеся подразделяются на группы, где каждый ее член становится экспертом в определенной области изучаемой проблемы. Цель данного задания заключается в том, чтобы все участники овладели темой в полном объеме путем интегрирования информации для составления целостной картины восприятия, что соотносится с развитием такого познавательного действия, как моделирование. Использование QR-кодов в данном упражнении позволяет значительно облегчить и ускорить процесс аудирования для учащихся. Так, каждая группа получает свой собственный QR-код, содержащий определенную часть аудиозаписи, которую они прослушивают и анализируют, после чего участники обмениваются полученными сведениями с другими группами. Данное упражнение направлено на развитие умений анализа, синтеза, сознательного построения речевого высказывания, а также на преобразование чувственных форм в пространственно-графическую форму.

Довольно интересной идеей применения штрих-кодов, по нашему мнению, является цифровая презентация проектных работ учащихся. Учащимся необходимо осуществить сбор, анализ и представление данных на тему исследования в виде проекта. Они выполняют проект, а затем представляют его учебной группе, зашифровав информацию в штрих-коды. Учащиеся в этом случае не ограничены исключительно текстовым форматом, а могут дополнить свой проект медиафайлами, возможно даже созданными самостоятельно. Данное задание способствует развитию действий по поиску необходимой информации, поиску решений проблем творческого характера, а также развитию действия по выдвижению и защите собственных гипотез.

Необычным заданием с использованием штрих-кодов является использование элементов геокэшинга. Геокэшинг представляет собой игру, которая подразумевает поиск реальных или виртуальных тайников, при помощи мобильных устройств, скрытых другими

игроками. Суть игры заключается в том, чтобы найти скрытый тайник по указанным координатам и краткому описанию местности. Для получения координат участникам необходимо выполнять задания, связанные с окружающей местностью, которые зашифрованы в QR-кодах. В образовательном процессе идею геокешинга можно адаптировать для проведения в закрытом помещении школы или класса, предварительно составив карту для осуществления поисков. Преимущество геокешинга состоит в том, что он не только развивает внимание, любознательность и ловкость, но и создает основы для развития навыков поиска способов решения проблем и умений работать в команде.

Использование QR-кодов, позволяет мотивировать учащихся на получение знаний, что полностью соотносится с целью формирования и развития универсальных учебных действий, сформулированных в Федеральных государственных образовательных стандартах.

Литература

1. *Авраменко А.П.* Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону / А.П. Авраменко, С.В. Титова // Вестник Московского университета. – 2013. – № 1. – С. 4–12.
2. *Блохина Е.А.* Подходы к решению задачи формирования универсальных учебных действий младших школьников / Е.А. Блохина // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 5. – С. 20–23.
3. *Зеленина Е.Б.* Развитие познавательной активности школьников: педагогическая тактика и стратегия реализации ФГОС в основной школе / Е.Б. Зеленина // Учитель приморья. – Выпуск 5. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.sites.google.com/site/teachprim/arhiv-zurnala/vypusk-5/razvitie-poznavatelnoj-aktivnosti-skolnikov>, (дата обращения 01.07.2019).
4. *Илюшкина М.Ю.* Mobile learning, или Информационно-коммуникационные технологии как средство интерна-

ционализации образования в России / М.Ю. Илюшкина // Педагогическое образование в России. – 2016 – № 8. – С. 92–95.

5. *Лукиных Л.В.* Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках в начальной школе / Л.В. Лукиных // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 15–20.

6. *Фетисова А.А.* Реализация метапредметного подхода в образовании с помощью информационных ресурсов / Фетисова А.А. // В сборнике: Современные направления в лингвистике и преподавании языков: проблема метода. Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции: в 2 т. под общ. ред. Т.В. Дубровской. – Пенза, 2019. – С. 47–51.

7. *Çakir I.* Current Trends in ELT: Mobile Assisted Language Learning (MALL) / I. Çakir, E. Ekmekçi, M. Şenel. – Ankara: Nuans Publishing, 2016. – 368 p.

8. *Hilbert M.* The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information / M. Hilbert, P. López // Science. – 2011. – Vol. 332. – № 6025. – P. 60–65.

9. *Pegrum M.* Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures (New Language Learning and Teaching Environments) / M. Pegrum. – London. Palgrave Macmillan, 2014. – 276 p.

А.А. Фетисова

Сведения об авторе: Фетисова Анастасия Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии Московского городского педагогического университета.

E-mail: anastasia_fe@yahoo.com

ПРОВЕРОЧНАЯ РАБОТА

ПО ТЕМЕ

« L'ART PICTURAL »

В статье предлагаются материалы для организации текущего тестирования по теме «Живопись» к учебнику для VII класса «Твой друг французский язык».

TEST ON L'ART PICTURAL

The article offers a set of tasks for continuous assessment on the topic 'Art'. The offered material is based on the coursebook 'French Is Your Friend' for students studying in the seventh form (grade).

Для организации обучения иностранному языку преподаватель средней школы использует действующие УМК, рекомендованные и допущенные Министерством Просвещения РФ. Однако не все УМК имеют так называемый шлейфовый компонент, а именно сборники дополнительных упражнений, тестовых материалов и пр. Поэтому зачастую учителя вынуждены сами готовить контрольные измерительные материалы по каждому разделу учебника.

Предлагаемые задания представляют собой контрольную работу, разработанную специально к учебнику А.С. Кулигиной, А.В. Щепиловой «Твой друг французский язык» для VII класса средней школы, раздел (unité) 3, урок (leçon) 3 [1, с. 104–120]. Данный раздел учебника посвящен искусству, а именно музыке, театру и живописи. Урок 3 носит название *L'Art pictural* и посвящен живописи.

Кроме лексической темы «Живопись» в данном уроке учебника есть раздел лексики и грамматики, в котором пред-

ставлены упражнения, посвященные словообразованию [1, с. 110]. Именно этой сложной лексико-грамматической теме и посвящено задание 1 настоящего КИМа, которое проверяет знание основных словообразовательных моделей, а именно суффиксов существительных *-eur, -euse, -teur, -trice, -tion, -ure*. Данное задание будет полезно и для подготовки к заданиям на словообразование раздела «Грамматика и лексика» ОГЭ и ЕГЭ по французскому языку [2, 3].

В задании 2 контролируется усвоение обучающимися основных прошедших времен изъявительного наклонения *imparfait* и *passé composé*. В материалах урока 3 раздела 3 учебника данной грамматической темы нет, однако именно это тема постоянно вызывает трудности у обучающихся, в связи с чем введение подобного упражнения в итоговый тест оправдано.

Задание 3 представляет собой задание на сочетание вопроса и ответа по теме «Живопись» и, таким образом, проверяет понимание письменного текста.

В задании 4 обучающемуся предлагается сделать описание автопортрета художника по выбору. Для облегчения задачи дается план и небольшой текст, который можно использовать для введения и заключения описания. За основу берется план подобного задания для VIII классов (см. аналитические материалы по результатам проведения НИКО по французскому языку¹).

В конце материалов предлагаются ключи к заданиям 1–3 и критерии оценивания устного ответа на задание 4.

¹ См. Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества основного общего образования в 5 и 8 классах по предмету «Французский язык» https://docs.wixstatic.com/ugd/1a0110_a5ee2fb75bbf4704bdd27e2a04f31db4.pdf, свободный (дата обращения: 28.07.2019 г.).

Ключевые слова: тема «Искусство», контрольные измерительные материалы, учебник «Твой друг французский язык», VII класс.

Key words: topic Art, testing and assessment materials, 'French Is Your Friend' coursebook, seventh form (grade).

Задание 1. Faites attention à la formation des mots. Remplissez ce tableau.

Verbe	Qui?	Quoi?
		composition <i>f</i>
	collectionneur <i>m</i> , collectionneuse <i>f</i>	
peindre		
		jeu <i>m</i>
	danseur <i>m</i> , danseuse <i>f</i>	
chanter		

Задание 2. Mettez les verbes entre parenthèses à l'imparfait ou au passé composé.

1. Claude Monet _____ (créer) le tableau «La Gare Saint-Lazare» en 1877.

2. À la Galerie Trétiakov nous _____ (admirer) toujours de belles icônes russes.

3. Ce _____ (être) la meilleure pièce que j'aie jamais vue dans ma vie.

4. Jean-Baptiste Molière et la famille Béjart _____ (fonder) l'illustre théâtre en 1643.

5. Vers 1875, Pavel Tretiakov _____ (faire) construire un bâtiment spécial pour abriter sa riche collection.

Задание 3. Trouvez une bonne réponse A-E pour chaque question 1-7. Remplissez la grille ci-dessous. Attention! Il y a deux intrus.

A. Quel genre de musique écoutes-tu?
B. Quel est le répertoire de la Comédie Française?

C. Quand Vassili Sourikov a-t-il peint sa toile «La Boïarynia Morozova»?

D. Pourquoi aimes-tu aller au Bolchoï?
E. Quel genre de peinture préfères-tu?

1. J'adore l'opéra et le ballet classique.
2. En 1887.
3. Edgar Degas et Alfred Sisley.

4. Au Moyen Âge.

5. Je préfère les chansons populaires.

6. J'aime les paysages et les portraits.

7. Les pièces classiques et modernes.

A	B	C	D	E

Задание 4.

a) Lisez ce petit texte. Il vous servira pour faire l'introduction et la conclusion de votre exposé.

Autoportrait

L'autoportrait est la représentation de soi-même. Cela a un avantage économique et pratique pour le peintre, car l'artiste a toujours un modèle sous la main. Ainsi, il ne dépend pas des autres. Les autoportraits ne sont pas le résultat d'une commande, contrairement aux portraits.

Ce genre permet de s'affirmer comme individu unique et de passer par une véritable exploration de soi. Toutes les expressions physiques peuvent donc être transcrites: la joie, la folie, la mélancolie, l'étonnement, la souffrance.

b) Décrivez un autoportrait de votre choix. Faites un exposé de 8-10 phrases. N'oubliez pas d'introduire et de conclure votre exposé. Suivez le plan:

1. Le lieu
2. L'action
3. L'apparence de la personne
4. Si vous aimez l'autoportrait ou non pourquoi

1  L'autoportrait de l'artiste. Vincent Van Gogh, 1888.	2  Автопортрет à la toilette. Zinaida Serebriakova, 1909.	3  Автопортрет. Ilya Répine, 1920.
---	---	---

Corrigés

Задание 1

Verbe	Qui?	Quoi?
<i>composer</i>	<i>compositeur m, compositrice f</i>	<i>composition f</i>
<i>collectionner</i>	<i>collectionneur m, collectionneuse f</i>	<i>collection f</i>
<i>peindre</i>	<i>peintre m, f</i>	<i>peinture f</i>
<i>jouer</i>	<i>joueur m, joueuse f</i>	<i>jeu m</i>
<i>danser</i>	<i>danseur m, danseuse f</i>	<i>une danse</i>
<i>chanter</i>	<i>un chanteur</i>	<i>une chanson, un chant</i>

Задание 2

1. a créé
2. admirions
3. était
4. ont fondé
5. a fait

Задание 3

A	B	C	D	E
5	7	2	1	6

Задание 4

Монологическое высказывание с опорой на картинку и пункты плана
Максимальный балл – 8 баллов

Критерии	Оценка		
	2 балла	1 балл	0 баллов
1.Решение коммуникативной задачи* (Содержание)	Выполнено полностью: – все пункты плана раскрыты, – дано не менее 8 развернутых предложений	Выполнено частично: – 1 пункт плана не раскрыт; – дано 6 развернутых предложений; – либо есть 7 предложений, но они не развернуты , либо не все они (1–2 предложения) по указанным в задании пунктам плана	Не выполнено: – 2 пункта плана не раскрыты; – дано менее 6 предложений

2.Организа- ция текста	Высказывание связно и логично; средства логической связи присутствуют	Высказывание не вполне связно и логично или средства логической связи отсутствуют (неправильно используются)	Высказывание несвязно и нелогично И/или средства логической связи отсутствуют (неправильно используются).
3.Лексико-грамматическая правильность речи	Ошибки практически отсутствуют (не более 2-х ошибок, не препятствующих коммуникации)	Отдельные ошибки, не препятствующие коммуникации (не более 4-х в сумме, в том числе не более 2-х ошибок, препятствующих коммуникации)	Более 4-х ошибок или более 2-х ошибок, препятствующих коммуникации
4. Произносительная сторона речи	1-2 фонетические ошибки, не препятствующие коммуникации	Отдельные ошибки, не препятствующие коммуникации (не более 4-х в сумме, в том числе не более 2-х ошибок, препятствующих коммуникации)	Более 4-х ошибок или более 2-х ошибок, препятствующих коммуникации

³ За основу критериев оценивания взяты Критерии задания 3 НИКО для 8 классов. См. Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества основного общего образования в 5 и 8 классах по предмету «Французский язык» https://docs.wixstatic.com/ugd/1a0110_a5ee2fb75bbf4704bdd27e2a04f31db4.pdf, свободный (дата обращения: 28.07.2019 г.).

* При получении учащимися 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи (содержание)» все задание 3 оценивается в 0 баллов.

Литература

1. Кулигина А.С., Щепилова А.В. Французский язык. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. Организаций. В 2 ч. Ч. 1 [Текст] / А.С. Кулигина, А.В. Щепилова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 128 с.: ил. – (Твой друг французский язык).
2. Минеева И.В. Готовимся к выполнению заданий 26-31 раздела «Грамматика и лексика» ЕГЭ по французскому языку [Текст] / И.В. Минеева // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 83–88.
3. Фоменко Т.М., Николаева В.В. Методическая система подготовки школьников к ЕГЭ по французскому языку: словообразование [Текст] / Т.М. Фоменко, В.В. Николаева // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 8. – С. 2-14.

М.В. Козлова, И.А. Николаева

Сведения об авторах: Козлова Мария Владимировна, учитель французского языка ГБОУ «Школа № 285 имени В.А. Молодцова», Москва.

Е-mail: mariekozlova@mail.ru

Николаева Ирина Анатольевна, учитель французского языка ГБОУ «Школа № 91», Москва.

Е-mail: ira_post@mail.ru

МОДЕЛЬ

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ МОБИЛЬНОЙ КВЕСТ-ИГРЫ ДЛЯ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлена модель специализированной мобильной квест-игры по французскому языку. Целью данной игры выступает контроль сформированности грамматических навыков школьников. Разработанная игра может быть использована как в ходе аудиторной работы в школе, так и при самостоятельном изучении иностранного языка. Авторами даются примерные варианты заданий, которые могут быть внедрены в мобильное приложение, а также некоторые рекомендации по использованию игры.

THE MODEL OF A MOBILE QUEST-GAME WHICH IS SPECIALIZED TO CONTROL THE FORMATION OF PUPILS' GRAMMAR SKILLS

The article presents a model of a mobile quest-game which is specialized in learning French. The aim of the game is to control the formation of students' grammar skills. The created game can be used both in the classroom and in self-study of a foreign language. The authors give the examples of tasks which can be applied in a mobile application with some recommendations for using the game.

Переход к постиндустриальному этапу развития нашего государства повлек за собой становление и развитие цифровой экономики России, и, как следствие, увеличение количества инновационных разработок в различных сферах жизнедеятельности государства [4], не является исключе-

нием и сфера образования. Внедрение данных разработок в образовательный процесс требует учета многих факторов, в том числе необходимо принимать во внимание приоритеты и потребности нынешних обучающихся, относящихся к так называемым поколениям Y и Z. Одной из характеристик таких детей выступает их мобильность, которая проявляется в разных формах, например, в повсеместном использовании технических средств [3]. Данный фактор позволяет нам говорить о возможности и необходимости внедрения в процесс обучения мобильных технологий. При этом при изучении иностранного языка мобильное обучение, обеспечивая повсеместный доступ к материалам, имеет больше преимуществ по сравнению с компьютерным обучением, а также традиционными технологиями обучения, не связанными с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Благодаря этому, данные технологии могут быть успешно применены как в аудиторной работе, так и в автономной, выполняемой в рамках основного или дополнительного образования [2]. Кроме того, мобильные технологии могут быть использованы на всех этапах освоения материала: от его введения до контроля и оценки знаний обучающихся. Одним из инструментов контроля может стать электронная квест-игра, которая в настоящее время приобретает все большую популярность в образовательной среде.

В этой связи в нашей статье предлагается модель специализированной мобильной квест-игры, предназначенной для контроля сформированности грамматических навыков школьников, изучающих французский язык как иностранный.

Согласно классификации мобильных приложений с точки зрения возможности их использования для организации различных видов учебной деятельности и создания разного рода упражнений и тестов, предложенной С.В. Титовой,

Ключевые слова: ИКТ, мобильное обучение, квест-игра, грамматические навыки, контроль.

Key words: ICT, e-learning, quest-game, grammar skills, control.

выделяются, соответственно, две группы приложений – дидактические мобильные приложения и инструментальные. Первая группа включает в себя три типа приложений:

- мобильные приложения, созданные профессиональными группами и коммерческими организациями;

- мобильные упражнения и задания, разрабатываемые учителями самостоятельно на основе существующих в приложениях шаблонах;

- обучающие мобильные приложения, создаваемые преподавателями для различных операционных систем [5, с. 9].

Созданная нами модель мобильной квест-игры входит в третий тип дидактических приложений, так как для ее конструирования нами был использован генератор мобильных приложений *Igenapps* для операционной системы *Android*. Данный генератор позволяет создавать собственные приложения без навыков программирования с помощью своего мобильного устройства, при этом зарегистрировавшись, пользователь может в дальнейшем поделиться разработанным приложением в социальных сетях, что дает возможность установить его на других устройствах и протестировать.

Таким образом, нами была разработана мобильная квест-игра «*Au pays du 3 groupe*». Данная игра представляет собой интерактивное путешествие по Франции. Цель игры – добраться из г. Монпелье (Франция) до г. Париж, останавливаясь в других городах, обозначенных на карте, и выполняя предложенные грамматические задания. Примерное время прохождения – 40 минут, включая 5 минут на зарядку для глаз.

При запуске приложения пользователь видит следующий интерфейс (рис. 1), который сменяется на меню при нажатии кнопки внизу экрана. Меню состоит из множества иконок, последовательность выбора которых определяется самим игроком. На рисунке 2 представлена часть меню, с основными точками маршрута.



Рис. 1.
Интерфейс игры



Рис. 2.
Меню игры

Открывая каждую из иконок, пользователь видит информацию, необходимую ему для прохождения игры. Остановимся подробнее на наиболее значимых пунктах. Первый раздел приложения, требующий ознакомления, называется *Monde verbal* (рис. 3), где представлены глаголы 3 группы, которые необходимо знать игроку для выполнения заданий. В пробной версии приложения мы ограничились 5 базовыми глаголами.

При нажатии на иконки с названиями *Être*, *Avoir*, *Faire*, *Lire*, *Aller* играющему открывается подсказка в виде таблицы спряжения соответствующих

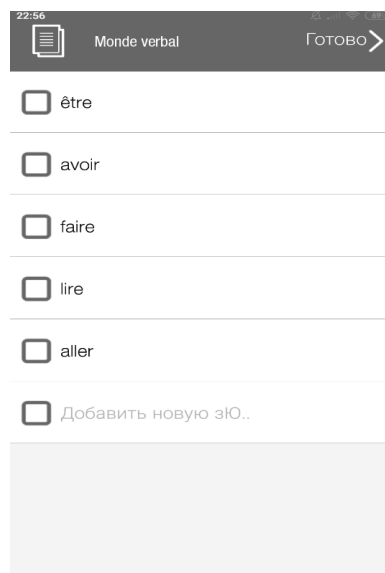


Рис. 3. 1 раздел приложения

глаголов. К этим таблицам можно вернуться в любое время при возникновении трудностей в выполнении заданий. Кроме того, если пользователь игры отвечает неверно, то программа автоматически перемещает игрока в точку отдыха, где открывается необходимый для повторения глагол.

Следующий пункт – *Tu vas où?* (рис. 4) представляет собой маршрут, который необходимо пройти с точкой опарвления в г. Монпелье и точкой прибытия – г. Париж. Раздел *Tes arrêts* (рис. 5) – основные точки обозначенного выше маршрута. Речь идет о городах Франции – Монпелье, Лион, Гренобль, Клермон-Ферран и конечная – Париж. Каждому из городов соответствует тот или иной изученный глагол. Так, например, глагол *être* – г. Монпелье, глагол *lire* – Лион, *aller* – Гренобль и т.п.

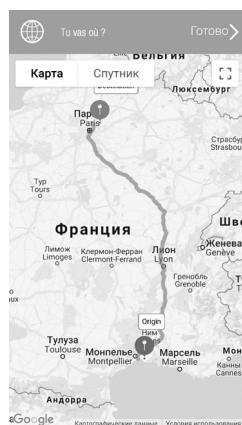


Рис. 4.
Маршрут игры



Рис. 5.
Главные остановки

Во всех из этих точек игрок должен сделать остановку, например, для того, чтобы «пополнить запас физических сил», «утолить жажду», «отдохнуть за чтением книг или журналов», «познакомиться с достопримечательностями города», «заняться своим любимым делом» и т.п.).

При выборе той или иной точки вначале появляется фото города (рис. 6), затем во всплывающем окне дается краткая информация о данном населенном пункте и о его достопримеча-

тельности, чтобы ученик не только выполнял грамматические задания, но и пополнял свои знания в области страноведения.



Рис. 6.
Остановка Монпелье

Затем открывается задание, связанное с глаголом, соответствующим этому городу. Как уже было сказано выше, игрок сам может выстроить маршрут, главное, чтобы совпадали точки отправления и прибытия – Монпелье и Париж соответственно. С каждой остановкой задание по конкретному глаголу усложняется.

Первое задание (рис. 7) – проспрягать указанный глагол во всех лицах по порядку, на следующей остановке (рис. 8) усложняется, и играющий должен заполнить лакуны одной из форм данного глагола в фразе.

Третье задание – тот же глагол, но в небольшом контексте (рис. 9). В следующем задании учащийся должен устно ответить на предложенный вопрос, который, в свою очередь, также озвучен. Обязательное условие – употребление данного глагола в правильной форме (рис. 10).

И, наконец, контрольным заданием по отдельно взятому глаголу выступает написание небольшого рассказа из 5 коротких предложений с указанной лексикой и нужными формами глагола или рассказа по картинке с употреблением обозначенного глагола. На рисунке 11 представлен один из вариантов задания.



Рис. 7.
Образец
1 типа заданий

Рис. 8.
Образец
2 типа заданий

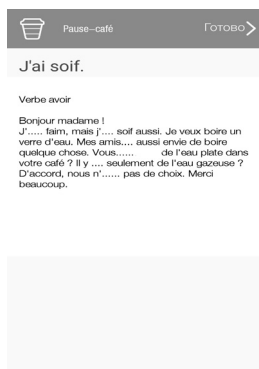


Рис. 9.
Образец
3 типа заданий



Рис. 10.
Образец
4 типа заданий



Рис. 11. Вариант 5 типа заданий

Что касается точки прибытия – *Arrivée* (рис. 12), то в ней аккумулируются идентичные задания от простого к сложному, но при этом предлагается использовать все изученные в данном приложении глаголы. Последние даются играющему вперемешку, т.е. учащийся должен не просто поставить нужную форму глагола, но еще и подобрать его по смыслу в зависимости от контекста.

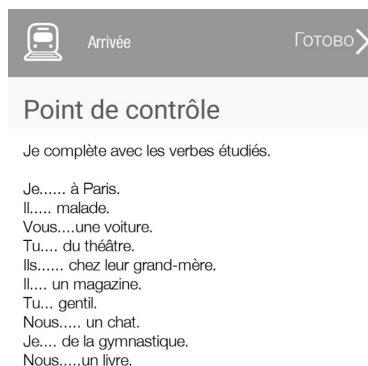


Рис. 12. Контрольные задания

В случае, если ученик допускает ряд ошибок, ему предлагается выполнить одно или более заданий еще раз. Однако задания пункта *Arrivée* можно выполнить не более двух раз. В случае правильного выполнения всех заданий играющий видит на экране следующее изображение (рис. 13), что означает окончание игры.



Рис. 13. Окончание игры

Таким образом, задания, представленные в мобильной квест-игре «Au pays du 3 groupe», позволяют учителю провести контроль уровня сформированности грамматических навыков обучающихся по одной из самых сложных грамматических тем «Глаголы 3 группы» [1].

Что касается применения данной игры на занятиях, то для ее внедрения обязательно соблюдение следующих условий: наличие того или иного мобильного устройства у всех участников образовательного процесса, а также оснащение их интернетом для первоначальной установки игры на мобильное устройство школьника и учителя.

Использование данного мобильного приложения на уроках иностранного языка как в условиях основного, так и в рамках дополнительного образования предполагает прохождение ряда этапов:

- настройка преподавателем мобильного приложения каждому обучающемуся (или помощь в установке при необходимости);
- выполнение одного из заданий коллективно или в небольших группах;
- демонстрация результатов с последующим анализом допущенных ошибок;
- повторное выполнение задания;
- переход к индивидуальному использованию мобильного приложения.

Особое внимание учителю следует обратить на момент установки и коллективного прохождения некоторых заданий игры, что позволит снять трудности, которые могут возникнуть у обучающихся, например, при навигации или понимании формулировки задания. К тому же важно, чтобы учитель уделял внимание каждому ученику при индивидуальном выполнении заданий. Если у последнего возникают какие-либо сложности, следует преодолеть их вместе, чтобы не отбить у школьника желание проходить квест-игру дальше до финального пункта. Таким образом, контроль сформированности грамматических навыков обучающихся будет успешным при соблюдении обозначенных нами условий.

Итак, внедрение мобильных технологий в процесс изучения иностранного языка является актуальным и необходимым, так как это дает возможность повысить мотивацию обучающихся, а также позволяет реализовать принципы индивидуализации обучения, что в целом будет способствовать модернизации языкового образования. При этом эффективным инструментом обучения может стать мобильная квест-игра.

Литература

1. *Васильева Е.Г.* Обучение спряжению французских глаголов III группы в настоящем времени изъявительного наклонения // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 28–35.
2. *Кулешова А.В., Дадашева А.Н.* Мобильная квест-игра как одно из средств обучения иностранному языку // Социальные отношения. – 2018. – № 3 (26). – С. 6–14.
3. *Михайлова С.В., Кулешова А.В.* Вызов цифровой эпохи: новый формат подготовки учителей французского языка // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе. Материалы IV Международного научно-практического онлайн-семинара (вебинара). – 2018. – С. 24–29.
4. *Тарева Е.Г.* Передовые образовательные практики – «стартапы» современной высшей школы // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: сб. ст. Второй всероссийской науч.-практ. конф. с межд. уч. – Иркутск: ИрГУПС, 2017. – С. 460–464.
5. *Титова С.В.* Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета, 2016. – Т. 21. – Вып. 7-8. – С. 7–14.

А.Н. Дадашева, А.В. Кулешова

Сведения об авторах: *Дадашева Анастасия Назимовна*, учитель иностранных языков ГБОУ «Школа 2009», Москва.

E-mail: dadashevaaa@gmail.com

Кулешова Анна Васильевна, канд. филол. наук, доцент кафедры французского языка ФГБУ ДПО Институт повышения квалификации «Высшие курсы иностранных языков Министерства иностранных дел Российской Федерации», доцент кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ.

E-mail: ksas3@yandex.ru

РАБОТА

С ПЕСНЕЙ

НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена методике работы с песней группы Индокитай «J'ai demandé à la lune» и песней Грегуара «Rue Des Etoiles».

WORK WITH SONGS IN FRENCH

LESSON

The article is dedicated to the work with two songs: Indochine «J'ai demandé à la lune» and Grégoire «Rue Des Etoiles».

Работа с песней давно заняла почетное место в методическом багаже любого преподавателя французского языка. Песня – это связь с иной культурой, а современная франкоязычная музыка дает возможность не только открыть иную реальность, но и получить удовольствие [1]. Хочу поделиться опытом работы с двумя песнями, которые вызывают интерес и у старшеклассников, и у студентов. Уровень владения языком – A1+, A2; время: 30-45 мин. Тексты песен желательно распечатать на отдельных листах.

«J'ai demandé à la lune»

Vocabulaire : les sentiments, l'amour.

Grammaire : le discours direct et indirect.

1. Première écoute (sans le texte).

1) Combien de voix entendez-vous ? (2 : celle d'un homme et celle d'une fillette)

2) Comment est la chanson : gaie, optimiste, mélancolique, rythmée ? (mélancolique, rythmée)

3) Quel est thème de la chanson ? (la lune et le soleil, l'amour, la tristesse...)

2. Deuxième écoute (avec le texte).

1) Écoutez la chanson en regardant le texte et vérifiez vos suppositions (1.3).

2) Pour quoi chante le héros ? (demander un conseil, raconter quelque chose, se plaindre...)

3) Qui est « tu » dans « Si tu voulais encore de moi » ? (La femme/la fille qu'il aime.)

4) Pourquoi le héros parle-t-il à la lune et pas au soleil ? De quelles brûlures s'agit-il ? (Il y a des brûlures de soleil, lui, il a des brûlures d'amour ; c'est l'amour malheureux qui lui fait mal. La nuit, il est seul et triste.)

5) Et vous, qu'est-ce que vous faites quand vous êtes triste ?

6) Quels temps sont utilisés ? (le présent, l'imparfait, le passé composé, le futur dans le passé) Expliquez l'emploi des temps dans « tu voulais », « c'était », « ça ne direrait pas » (C'est la concordance des temps.)

7) Classez les verbes en 4 colonnes selon les temps utilisés.

Présent	Imparfait	Passé composé	Futur dans le passé
ne sait pas (n') ai pas imagine fait	n'avait pas ne guérissais pas voulais était se disait	j'ai demandé j'ai montré s'est moquée me suis dit elle a dit	ne durerait pas

8) Passez les propositions suivantes au discours direct et vice versa :

- a. J'ai demandé à la lune
Si tu voulais encore de moi.
b. On se disait quelques fois Que c'était juste une aventure Et que ça ne durerait pas.
c. Elle m'a dit « j'ai pas l'habitude De m'occuper des cas comme ça ».

- Réponses :
a) J'ai demandé à la lune : « Veut-elle encore de moi ? »
b) On se disait quelques fois : « C'est juste une aventure (et) ça ne durera pas. »
c) Elle m'a dit qu'elle n'avait pas l'habitude de s'occuper des cas comme ça.

Ключевые слова: работа с песней, любовь, косвенная речь и согласование времен.

Key words: work with the song, love, indirect speech and reconciliation of times.

Обратить внимание обучающихся:
 – на произношение [ə] в конце строк и смещение ударения (*demandé*, *guéris-sais*, *montré...*) ; на наличие разговорных форм: *j'ai pas*, *ça*.
 – на согласование participe passé (*s'est moquée*), конструкцию *faire+infinitif* ;
 – на употребление форм *le pire/le meilleur*.

J'ai demandé à la lune [2]

Paroles : Mickey 3D

Musique : Indochine

« *Paradize d'Indochine* », 2002

J'ai demandé à la lune
 Et le soleil ne le sait pas
 Je lui ai montré mes brulures
 Et la lune s'est moquée de moi
 Et comme le ciel n'avait pas fière
 allure*

Et que je ne guérissais pas
 Je me suis dit quelle infortune
 Et la lune s'est moquée de moi.

J'ai demandé à la lune
 Si tu voulais encore de moi*
 Elle m'a dit « j'ai pas l'habitude
 De m'occuper des cas comme ça* »
 Et toi et moi
 On était tellement sûr
 Et on se disait quelques fois
 Que c'était juste une aventure
 Et que ça ne durerait pas.

Je n'ai pas grand chose* à te dire
 Et pas grand chose pour te faire rire
 Car j'imagine toujours le pire
 Et le meilleur me fait souffrir.

J'ai demandé à la lune
 Si tu voulais encore de moi
 Elle m'a dit « j'ai pas l'habitude
 De m'occuper des cas comme ça »
 Et toi et moi
 On était tellement sûr
 Et on se disait quelques fois
 Que c'était juste une aventure
 Et que ça ne durerait pas.

*ne pas avoir fière allure = avoir une mauvaise mine
 vouloir de qqn, de qqch = avoir besoin de

comme ça = pareil, semblable
 grand chose = qqch d'important

Rue des étoiles

Vocabulaire : la conquête de l'espace ; les sentiments et l'amour.

Grammaire (en supplément) : les pronoms toniques, l'impératif, le futur simple, l'imparfait et le passé composé, le conditionnel/le futur dans le passé.

1. Première écoute (официальный клип¹, куплет и припев)

1) Comment est la chanson : gaie, optimiste, mélancolique, rythmée ? (optimiste, rythmée)

2) Quel est le sujet de la chanson ? (Il l'aime, il lui téléphone pour prendre rendez-vous.)

2. Deuxième écoute.

1) Quels mots sur le sujet « cosmos » entendez-vous ?

2) Trouvez les intrus : comète, place, vaisseau, astéroïdes, spatial, terminus. (*place, termimnus*).

3. (Avec le texte)

1) Remplissez le tableau :

<i>Les planètes</i>	<i>Les autres mots</i>
Vénus	l'espace f
Mercure	un astéroïde
la Lune	un trou noir
Jupiter	une étoile
Neptune	l'univers m
Saturne	un vaisseau spatial
Uranus	une comète
Pluton	la galaxie
le Soleil	
la Terre	

2) Trouvez les mots et expressions de la langue parlée : là, J'ai pas pris, Y avait, pas mal, la garce, (ton) mec.

3) Qu'est-ce qui montre que les héros sont sur Terre ?

¹ Grégoire – Rue des étoiles (clip officiel – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=E-oFY-rxhRI>. (Дата обращения 20.05.19)

(le début du clip, dans le texte : Tu disais... Que tu n'irais pas voir ce soir ; la garce Qui t'a volé ton ancien mec).

4) Qu'est-ce qui montre que le héros est amoureux ?

(Où es-tu dans l'espace ? (= peut-être qu'elle ne lui téléphone pas) ;

J'ai des rêves à te peindre (= il veut lui parler de son amour, de la vie commune) ;

Mais oublie tes nuits sans sommeil (des nuits en solitude, très longues) ;

Le héros veut faire de l'impression sur la fille, la faire sourire.

Pourquoi parle-t-il d'une promenade cosmique ? (Il s'agit des sentiments physiques; ils seront ensemble loin des autres...)

Il y a le mélange du réel et de l'imaginaire.

Rue Des Etoiles

Paroles et musique : Grégoire, « Toi plus moi », 2008

Allo là je suis dans le bus
Le 41 pour Vénus,
Celui qui va jusqu'à Mercure
J'ai pas pris la ligne vingt et une
Y avait trop de monde sur la lune
Il fallait descendre à l'azur
Et toi où es-tu dans l'espace
Attends je n'entends plus je passe
Dans un tunnel d'astéroïdes
Tu disais avant le trou noir
Que tu n'irais pas voir ce soir
Ta soeur et son mari trop ivre.
On pourrait se rejoindre
J'ai des rêves à te peindre

Refrain :

Retrouve-moi
Rue des étoiles
La deuxième après Jupiter
Je connais un endroit pas mal
D'où l'on peut voir tout l'univers
Retrouve-moi Rue des étoiles
Pas loin du Boulevard de l'éther
À bord de mon vaisseau spatial
On se rappellera la mer
Toi et moi
Toi et moi...

On se baladera sur Neptune
Ces deux planètes après Saturne
Il faudra suivre les comètes.
On apercevra Uranus
Aussi Pluton le terminus
Là où la galaxie s'arrête
Je sais on n'ira pas sur Mars
Car c'est là qu'habite la garce
Qui t'a volé ton ancien mec
Mais oublie tes nuits sans sommeil
De l'infinie jusqu'au soleil
Je t'apprendrai à vivre avec
Et tellement d'autre chose
L'envie en overdose

Refrain :

Retrouve-moi
Rue des étoiles
La deuxième après Jupiter
Je connais un endroit pas mal
D'où l'on peut voir tout l'univers
Retrouve-moi Rue des étoiles
Pas loin du Boulevard de l'éther
À bord de mon vaisseau spatial
On se rappellera la Terre
Toi et moi
Toi et moi
La Terre

Литература

1. Boiron M. Approches pédagogiques de la chanson. – <https://www.lepointdufle.net/penseigner/chansons-fiches-pedagogiques.htm> – URL: <http://files.igf21est.webnode.fr/200000261-1a61b1b5bc//APPROCHE%20PEDAGOGIQUE%20DE%20LA%20CHANSON.doc> – Дата обращения 20.05.19).

2. Le Français dans le monde – № 325. – P. 78.

Ю.Л. Панковская

Сведения об авторе: Панковская Юлия Львовна, ст. преподаватель франц. языка, СИУ-филиал РАНХиГС, г. Новосибирск.

E-mail: iouliavovna@mail.ru



МОДЕЛЬ АДАПТАЦИИ

ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

В основе исследования лежит вопрос об адаптации зарубежных учебников к условиям обучения в российской общеобразовательной школе. Автор рассматривает структуру модели адаптации зарубежных учебников. Особое внимание уделяется возможности реализации основ межкультурного подхода на элементарном уровне обучения иностранному языку посредством одновременного использования учебников иностранного языка русского и зарубежного изданий.

THE MODEL OF ADAPTATION OF FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS TO RUSSIAN SCHOOLS

The paper dwells with the problem of adaptation of foreign language textbooks to the system of Russian secondary education. The author considers the structure of the model of adaptation of foreign textbooks. Special attention is given to the possibility of implementing the basics of intercultural approach at the elementary level through the parallel usage of foreign language textbooks issued by Russian and foreign publishing houses.

В современных условиях преподавания иностранного языка все большую популярность среди российских и зарубежных ученых приобретает идея межкультурной направленности обучения. Федеральные государственные образовательные стандарты для разных ступеней общеобразователь-

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Ключевые слова: адаптация, модель адаптации, зарубежный учебник по иностранному языку, межкультурный подход.

Key words: adaptation, model of adaptation, foreign language textbook, intercultural approach.

ной школы, регламентирующие условия реализации программ обучения, уделяют большое внимание необходимости формирования дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, развитию национального самосознания на основе ознакомления с иной картиной мира, характерной для носителей изучаемого языка. При этом особый акцент делается на необходимости освоения и осмысления ценностей родной культуры; именно установление диалога культур является важнейшим фактором успешности модернизации школьного образования в предметной области «иностранный язык» [1].

Под влиянием непрерывно меняющихся стандартов происходит изменение и совершенствование имеющихся рекомендованных линейк учебно-методических комплексов по иностранным языкам для школ и высших учебных заведений [2]. Информация, отражающая культурные особенности страны изучаемого языка, в большей или меньшей степени присутствует во всех темах учебника либо она выделена в специализированные разделы или специальным образом ориентированные учебные пособия. Несоввершенство и порой недостаточность современных учебников российских авторов (условия общеобразовательной школы) для реализации требований ФГОС и для качественного формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся (об этом подробно см. [3]) побуждают учителей решать данную проблему путем привлечения дополнительных материалов из учебников иностранных авторов. К достоинствам этих учебников относятся большой объем и яркость иллюстраций, необычные (по сравнению с российскими изданиями) задания, качественные тексты для аудирования. В таких учебниках особым образом представлены материалы культурной направленности, позволяющие привнести в процесс обучения аутентичную информацию.

Учитывая потенциал зарубежных учебников / учебных пособий, российские учителя приспособливают их по-своему, не имея четкой единой стратегии их включения в процесс обуче-

ния иностранному языку и ориентируясь в основном на собственный опыт и интуицию. Как следствие, адаптация зарубежных учебных пособий зачастую вызывает затруднения методического характера, отнимает большое количество времени и далеко не всегда сопровождается позитивным (оптимизирующим, повышающим качество) влиянием на процесс овладения иностранным языком (об этом подробнее см. [3]). Тем самым отсутствие научно обоснованной и валидной процедуры адаптации учебников / учебных пособий может привести к неэффективному или даже вредному включению иностранных изданий в процесс обучения иностранному языку. Следует добавить, что использование зарубежных учебников в качестве основного средства обучения запрещено (приказ Минобрнауки № 15 от 26.01.2017 г. с изменениями от 5.06.2017 № 629), однако их применение в качестве дополнительного или основного в неформальном (дополнительном) образовании активно практикуется. Таким образом, процесс адаптации подобных учебных книг является востребованным и нуждается в регламентации, причем на базе научно оправданных и обоснованных принципов и условий.

При выборе и адаптации учебника возникает необходимость в учете определенных условий, которые комплексно затрагивают все стороны российской образовательной действительности и в определении требований к зарубежным пособиям с точки зрения их природо-, целе- и культуросообразности. Базовым условием является ведущий подход к обучению иностранным языкам в российской школе, которому выбранный учебник не должен противоречить. На данный момент существует несколько культуроориентированных подходов, использование которых регламентировано требованиями ФГОС. Одним из них является *межкультурный подход* (Г.В. Елизарова, Н.Д. Гальскова, С.Г. Тер-Минасова, Е.Г. Тарева, М. Вугам). Лингводидактическая интерпретация идеи диалога культур открывает новые возможности повышения качества обучения иностранному языку,

но при этом требует определенных действий со стороны учителя для достижения планируемых результатов. Таким образом, возникла острая необходимость в применении основ межкультурного подхода к обучению иностранному языку. Для этого необходимы выбор соответствующих учебных пособий, изданных за рубежом, и их адаптация к базовому, основному отечественному учебнику. Параллельное (синхронное, одновременное) применение данных средств обучения позволит обеспечить взаимодействие двух культурных реальностей: родной и иностранной в сознании школьников, что предоставит возможность для полноценного сопоставления ими картин мира (представлений об окружающем пространстве).

К проблеме адаптации зарубежного учебника иностранного языка обращались российские и зарубежные ученые в разные периоды становления методической науки. В лингводидактике рассмотрены подходы к адаптации аутентичных текстов: определены способы адаптации текста для учебных целей (М. West, 1953), выявлены принципы адаптации художественного текста (А.В. Брыгина, 2004; С.В. Первухина, 2016). Наибольшую популярность приобрели работы по адаптации зарубежных учебных пособий для языковых и неязыковых вузов и факультетов (О.И. Чеботарева, 2012; Е.А. Тимофеева, 2009; Е.В. Носонович, 1999). Проблема учета культурных особенностей нашла отражение в концепции адаптации зарубежного учебника, основанной на особенностях менталитета личности (Е.А. Тимофеева, 2009; С.В. Сомова, 2004). Проведенный анализ показал отсутствие научных трудов, посвященных адаптации зарубежных учебных материалов применительно к основной ступени общеобразовательной школы. Выявленные факты позволили актуализировать проблему создания *алгоритмической многоуровневой модели адаптации иностранных учебников* с учетом межкультурного подхода к обучению иностранному языку.

Предлагаемая модель разделена на *три фазы*, позволяющие разделить

действия педагога в соответствии с объектом и характером выполняемых действий. Кроме того, в модели присутствует поле «комментарии», в котором фиксируются как общие впечатления об учебнике, так и детальные рекомендации к конкретному уроку/серии уроков.

Первая фаза является основополагающей и позволяет дать первичную оценку выбранного учебника с точки зрения его природо- и целесообразности. Данная фаза регламентирует действия педагога по выбору учебника и оценке его адаптивной способности по шкале высокая-средняя-низкая. Многоуровневость модели и возможность подробного анализа выбранного учебника позволяют детально оценить его пригодность в соответствии с возрастом учащихся, уровнем владения языком, ведущим подходом. На данном уровне особое внимание стоит обратить на смешивание непротиворечащих друг другу подходов как характерную черту учебников иностранных издательств.

С точки зрения содержания на данной подготовительной фазе выставляется оценка адаптивной способности воспитательного потенциала учебника, приемлемости содержащихся в нем материалов культурного характера, политической нейтральности материалов учебника. На эти факторы следует обратить особое внимание, так как стиль учебных текстов должен быть нейтральным, лексически и стилистически он не должен выражать политического настроения коллектива авторов (в аспекте навязывания иных для обучающихся ценностей и интересов). Оценка политической окрашенности предлагаемых текстов и заданий, крайне важна особенно в аспекте межкультурной направленности обучения. Применение политически окрашенного текста недопустимо, поскольку это может отрицательно влиять на чувство патриотизма обучающихся и тормозить формирование национального самосознания, что противоречит требованиям ФГОС и неприемлемо в условиях российской действительности.

Кроме того, в данной фазе происходит тщательный анализ разговорных и грамматических тем, заданий, наглядности и различных образовательных условий. Важно помнить, что несмотря на высокий уровень информатизации и существенно возросшую эрудированность школьников, в учебниках иностранных авторов могут присутствовать качественно новые типы заданий или иллюстрации, которые потребуют комментирования или могут вызвать неодобрение в отечественном образовательном сообществе. Проведение своеобразной цензуры учебника потребует пристального внимания и временных затрат. Использование предлагаемой алгоритмической модели способно значительно упростить и ускорить данный процесс.

Модель позволяет оценить и такие условия как фактическая необходимость в дополнительном материале, техническая возможность использовать учебник, наличие дополнительного времени на уроке, адекватное восприятие дополнительного материала школьниками. При всей привлекательности выбранного учебника он, как средство обучения в рамках основного (формального) образования, может оказаться недоступным, поскольку учитель может столкнуться с отсутствием данного издания в библиотечных фондах. Тем самым необходимо указать на условия, при которых применение учебного пособия будет наиболее целесообразным как с методической точки зрения, так и согласно другим обстоятельствам.

Вторая фаза отражает непосредственные действия по адаптации выбранного учебника. В качестве основы частично использована схема адаптации зарубежного учебного пособия на основе менталитета личности, составленная Е.А. Тимофеевой [4]. В предложенной модели приведены такие направления адаптации как техническое упрощение и культурное комментирование. Техническое упрощение подразумевает изменение материалов зарубежного учебника (при необходимости) без учета культурной направленности обучения. Речь идет об изменении объема текстов,

применении наглядности, переформулировке заданий и частей текстов, которые могут вызывать трудности лексического характера, добавлении словаря. На данной фазе целесообразно предусмотреть варианты действий, среди которых учитель может выбрать один или несколько вариантов, подходящих ему в конкретных условиях, что особенно удобно при планировании серии уроков с параллельным использованием двух учебников. Модель должна включать возможность комментирования как общих наблюдений, так и конкретных номеров страниц и заданий, что облегчит поиск при повторном использовании составленных наработок с другими классами.

Идея межкультурной направленности обучения с использованием адаптированного зарубежного учебника имеет наибольшее отражение в рамках применения *приема культурного комментирования*. На данном этапе происходит не только оценка необходимости в пояснении, комментировании заданий, связанных с культурой, ситуациями, которые построены на основе реальных культурных особенностей. Здесь должно быть предусмотрено планирование формы работы учащимися с информацией, поясняющей происхождение и предпосылки возникновения той или иной культурной особенности и предполагающей сопоставление, сравнение, логический анализ двух культур (родной и иной). Учитель не должен забывать, что истинная цель работы с зарубежным учебником значительно шире, чем повышение интереса и мотивации. Знакомясь с образцами иной культуры посредством иностранного учебника, учащиеся познают картину мира, характерную для носителей иностранного языка, и учатся адекватно взаимодействовать в ситуации диалога культур. Таким образом, любое привлечение материалов из зарубежных изданий должно заканчиваться итоговым анализом культурных особенностей с позиции межкультурного подхода, что является важной задачей учителя иностранного языка.

Третья фаза предполагает действия учителя по анализу степени эффектив-

ности адаптации выбранного учебника. Данная фаза позволяет оценить проделанную работу по адаптации и фактическому использованию учебника с трех сторон: ученик, учитель, учебник. На каждой из них представлены критерии и варианты оценки, выбрав одну из которых учитель может дополнить ее развернутым комментарием. На уровне учителя предполагается описание своих ощущений и впечатлений от проделанной работы в целом (самооценка). Она затрагивает все фазы модели и может являться своеобразной рекомендацией для других учителей. Оценка деятельности учащихся также рассматривается комплексно: учитель отмечает поведение учеников при новом виде работы, их вовлеченность в познавательный процесс (мотивация) и их самооценку. Проверку самооценки учитель может проводить как с помощью наблюдения, так и с помощью специальных педагогических инструментов, например, анкетирования или «таблицы лидеров»,

характерной для технологии геймификации. Оценивая эффективность работы с адаптированным зарубежным учебником, необходимо выставить оценку успешности его адаптации и интеграции в учебный процесс, оценить перспективу дальнейшего использования. Рекомендуется описывать сложности и ошибки, возникшие в процессе работы с иностранным учебником и возможные варианты их решения. На основе полученных результатов учитель может прогнозировать, в рамках какого периода использование данного учебника будет наиболее целесообразно и эффективно.

Описанные фазы суммировано представлены в формате таблицы (*таблица 1*), которая имеет матричную конфигурацию. Заполняя соответствующие столбцы и строки, учитель воплощает модель адаптации применительно к конкретному зарубежному учебнику / учебному пособию, призванному использоваться параллельно с отечественным УМК.

Таблица 1

**Алгоритмическая модель (матрица) адаптации зарубежного учебника
по ИЯ к условиям российского иноязычного образования**
Фаза 1. Действия выбору учебника и оценке его адаптивной способности

<i>Показатели</i>		<i>Адаптивная способность</i>			<i>Коммен- тарии / рекомен- дации</i>
		<i>Высо- кая +</i>	<i>Сред- няя ±</i>	<i>Низ- кая –</i>	
Возраст учащихся	С 6 до 11				
	С 11 до 16				
	С 16 до 18				
Уровень вла- дения языком	Высокий				
	Средний				
	Низкий				
Ведущий подход	Межкультурный				
	Социокультурный				
	Страноведческий				

	Компетентностный					
	Коммуникативный					
	Коммуникативно-когнитивный					
	Личностно-деятельностный					
	Лингвострановедческий					
Воспитатель- ный потен- циал	Общечеловеческие нравственные ценности					
Приемле- мость мате- риалов культурного характера	Приемлемо					
	Неприемлемо					
Политическая нейтраль- ность матери- алов	Политически окрашенный мате- риал					
	Политически нейтральный мате- риал					
Разговорные темы	Полностью совпа- дают	Культурно маркирован- ные				
		Прочие				
	Частично сов- падают	Культурно маркирован- ные				
		Прочие				
	Ложно совпадающие					
Грамматиче- ские темы	Полностью совпадающие					
	Частично совпадающие					
Задания	Направленность	Коммуника- тивная				
		Некоммуни- кативная				
	Формулировки					
	Степень новизны	Наличие идентичных в основном УМК				
		Отсутствие идентичных в основном УМК				

Наглядность	Эффект	Положи- тельный				
		Отрица- тельный				
Комменти- рование	Необходимо					
	Необходимость отсутствует					
Условия	Необходимость в дополнительном материале					
	Высокий процент соответствия на содержательном уровне					
	Техническая возможность использовать учебник					
	Наличие дополнительного времени на уроке					
	Адекватное восприятие дополнительного материала школьниками					

Фаза 2. Действия по адаптации учебника

<i>Действия</i>		<i>Варианты действий</i>			<i>Комментарии</i>
Техническое упрощение	Выборочное использование материала раздела / разделов	Раздел	Часть урока	Части уроков	
	Изменение объема материала в соответствии с его сложностью	Без изменений		С изменениями	
	Применение наглядности в трудных частях	Необходимо		Необходимость отсутствует	
	Упрощение и переформулировка сложного материала				
	Дробление большого объема текста на меньшие части и добавление заданий к ним для достижения лучшего результата				
	Добавление англо-русского и по возможности англо-английского словаря с транскрипцией	Составление словаря		Запись слов на доске	

Межкуль- турное комментиро- вание	Пояснение новых заданий	Необходимо		Необходимость отсутствует		
	Комментирование Дискуссия	Коммен- тирование учителем	Дис- кус- сия	Поиск инфор- мации учащи- мися		
	Пояснение ситуаций, построенных на основе реальных культурных осо- бенностей					
	Добавление информации, поясняющей происхождение и предпосылки воз- никновения культурной особенности					
	Итоговый анализ куль- турных особенностей с позиции межкультурного подхода					

Фаза 3. Действия по анализу адаптации выбранного учебника

Объект анализа	Критерий	Оценка			Комментарий
Преподаватель	Самооценка				
Ученик	Оценка деятельности учащихся	Справились легко	Справились с трудом	Не справились	
	Оценка вовлеченности учеников в познавательный процесс (мотивация)	Увеличилась	Осталась прежней	Снизилась	
	Самооценка	Высокая	Средняя	Низкая	
Учебник	Успешность адаптации и использования	Успешно		Неуспешно	
	Дальнейшее использование	Целесообразно		Нецелесообразно	

Подводя итог, можно сказать, что впервые представлена модель адаптации зарубежных учебных пособий по иностранному языку к условиям российского основного общего образования, учитывающая межкультурную направленность обучения. В данной модели установлены и обоснованы критерии отбора зарубежных учебных пособий

для целей их использования в условиях обучения в отечественной общеобразовательной школе. Разработанная алгоритмическая модель позволяет получить комплексное и подробное представление о качестве выбранного учебника, о процессе его адаптации, а также значительно облегчить работу учителей. Данная модель может быть

рекомендована для использования как в основном, так и в дополнительном образовании.

Литература

1. Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «иностранные языки» // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 2–8.

2. Тарева Е.Г., Тарев Б.В. Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – № 3 (17). – С. 364–373.

3. Павлова Е.О. К постановке проблемы адаптации зарубежных учебных пособий для условий обучения в российской школе // Научный старт–2018: Сборник статей аспирантов и магистрантов / Отв. ред.: Л.Г. Викулова. – М.: Языки Народов Мира; ТЕЗАУРУС, 2018. – С. 61–65.

4. Тимофеева Е.А. Адаптация зарубежных учебных пособий по английскому языку для обучения в российском вузе: дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009. – 230 с.

Е.О. Павлова

Сведения об авторе: Павлова Евгения Олеговна, магистрант, кафедра англистики и межкультурной коммуникации, Институт иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

E-mail: jennie_pavlova1994@mail.ru

МЕТОДИКА

ДОМАШНЕГО КИНОПРОСМОТРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ЛИНГВО- ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Статья открывает серию публикаций о методике развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вузов и учащихся школы на материале одного из видов медиадискурса – дискурса современных телесериалов, вышедших в Великобритании и США в последнее десятилетие. В качестве лингводидактических предпосылок к реализации новой коммуникативной методики в условиях современной образовательной среды заявляется принцип актуальности в обучении иностранному языку, включающий содержательный, психологический и когнитивный компоненты. Проводится сравнение новой методики, интегрирующей различные формы продуктивной и рецептивной речевой практики обучающихся, с ее более традиционным коррелятом – модулем «домашнее чтение».

METHODOLOGY OF WATCHING TV SHOWS IN EFL INSTRUCTION: LINGVO- DIDACTIC FRAMEWORK

This paper opens a series of publications on the methodology of developing university students' communicative competences in a foreign language employing one of the existing types of media discourse represented by modern TV shows (Great Britain and the US). The principle of relevance is posited as a didactical prerequisite for the implementation of a new communicative methodology. The principle includes cognitive, psychological and content-based components. A comparison is drawn between the new method

Ключевые слова: принцип актуальности, конвергентные медиа, медиатизация, коммуникативная компетенция, домашний кинопросмотр, домашнее чтение.

Key words: principle of relevance, convergent media, mediatization, communicative competence, home film-watching, home reading.

proposed, which integrates receptive and productive skills, and its more traditional form as represented by home reading.

Принцип актуальности лингводидактических приемов в обучении иностранному языку

В эпоху цифровых технологий, влекущих за собой непрекращающийся рост динамики и объема информационного пространства, современная образовательная среда неизбежно претерпевает изменения. В обучении той или иной дисциплине (и иностранный язык здесь не исключение) приоритетным становится не знание как конечный результат, а сам познавательный процесс и конкретные умения (компетенции), достигаемые учащимся по его окончании. Это влечет за собой совершенствование педагогических технологий и методик, которое обуславливает выбор более актуальных, современных и эффективных приемов и методов обучения, приходящих на смену традиционной и привычной учебной практике.

Какие же методики можно назвать актуальными и эффективными в сегодняшнем языковом образовании? Чтобы ответить на этот вопрос, следует определить, что является актуальным и эффективным для изучающих иностранный язык исходя из особенностей их психологической, когнитивной и ценностной сфер.

Вопрос эффективности настолько же очевиден, насколько эксплицитны образовательные стандарты нового поколения в отношении содержания и результатов обучения: самое эффективное на уроках английского языка – это то, что формирует коммуникативный опыт и обеспечивает сам процесс коммуникации, попутно активизируя и развивая социокультурные, метапредметные и учебные умения. Актуальность же не формулируется и не прописывается как отдельный содержательный принцип, однако де факто может являться важнейшим фактором выбора тех или иных средств и приемов обучения иностранному языку.

На наш взгляд, актуальность обучающих технологий определяется следующими взаимосвязанными между собой аспектами:

– живой интерес учащихся к содержанию и форме обучения (психологический аспект)

– соответствие сформированным когнитивным привычкам учащихся (когнитивный аспект)

– аутентичность и современность языкового материала (содержательный аспект).

С психологической точки зрения процесс изучения должен быть мотивирующим, а предметное и методологическое содержание обучения – созвучны с эмоционально-волевой сферой учащихся. Тема мотивации и проблема ее развития в обучении иностранным языкам сегодня широко освещена в педагогическом дискурсе, поэтому стоит отметить лишь вкратце методологические условия, формирующие и поддерживающие желание и стремление учащихся к учебно-познавательной деятельности: социальная и коммуникативная (*интер*)активность обучения, значимое *целесолагание*, благоприятный *психологический климат*, соответствие внутренним *личностным установкам* учащихся [2, 3].

Когнитивный принцип следует рассмотреть подробнее. Сегодняшнее поколение подростков – это уже не «цифровые аборигены», родившиеся после 1985 г. и активно внедрившиеся в эпоху медиатизации и цифровых технологий в период своего взросления, это так называемое **Поколение** (Поколение Z), уже выросшее в среде еще более продвинутых технических средств передачи, обмена и даже создания собственного информационного контента. Теперь каждый из привычных каналов коммуникации имеет «умные» функции: смарт-тв, позволяющее искать, смотреть и пересматривать любой интересующий контент; смартфон, интегрирующий в себе технологии персонального компьютера, и т.д. Новое поколение, таким образом, изначально погружено в сферу **конвергентной** (мультимедийной, многоформатной, мультимодальной) массовой коммуникации настолько глубоко, что их познавательная активность сопряжена с и неотделима от интернет-пространства, буквально образующего часть их сознания, а точнее расширяющего его

(ср. термин *extended cognition* из био-эпистемологии). Это формирует у них особое «информационное поведение», при котором они предпочитают визуализированные конвергентные источники информации (видео/аудио вместо книг, газет, журналов; мемы вместо анекдотов и шутливых историй [4]), полагаются на ее вседоступность (любой культурный артефакт можно найти в сети) и свободную генерацию (возможность создать собственный контент любого жанра). Данные когнитивные склонности проявляются в учебной деятельности (всем учителям, наверное, знакома ситуация, когда ученик не выполнил задание из бумажного учебника до конца, поскольку не догадался перевернуть страницу) и в лингвистической сфере (в лексикон современного учащегося быстрее и увереннее входят такие слова, как *плейлист, сиквел, тизер, трейлер, превью*, нежели чем, например, *повесть, реплика, предисловие, послелог*). Все это, на наш взгляд, нельзя не учитывать при выборе лингводидактического инструментария в преподавании иностранного языка, ведь чем больше оторван учащийся от предлагаемых учителем форм познания (т.е. чем менее они актуальны для учащегося), тем менее эффективен в итоге сам процесс познания.

Аутентичность языкового материала на уроках иностранного языка и его современность неизменно составляют успех процесса обучения, поскольку содержательно отражают проецируемый конечный результат: умение учащегося осуществлять иноязычную коммуникативную деятельность, которая, разумеется, должна быть естественной и натуральной в любой ситуации межкультурного взаимодействия. Языковое содержание обучения в этой связи должно быть соответствующим и отражать современные нормы речевого узуса лексических и грамматических единиц. Другими словами, оно должно быть основано на оригинальных иноязычных источниках, которые в свою очередь не должны быть устаревшими. Никто не будет спорить с тем, что концептуальная и языковая картины мира в англоязычном сообществе начала XX века достаточно заметно отличается от того, о чем и на чем гово-

рят в западных странах сейчас. Яркий тому пример многочисленные переиздания словарей, фиксирующих новые сочетания, термины, «модные» слова (*buzzwords*) и выражения, которые явно нельзя встретить в художественной литературе даже предыдущего века.

Стоит ли соблюдать принцип актуальности лингводидактических приемов на уроках иностранного языка? Если да, то как? Чтобы найти ответы на эти вопросы, рассмотрим конкретный методический опыт использования расширенного медиапространства для развития коммуникативной компетенции учащихся (студентов неязыкового вуза) на материале современных качественных англо-американских сериалов.

Домашнее чтение vs. «Домашний кинопросмотр»

В традиционной педагогической практике одним из наиболее действенных приемов активации устно-речевых механизмов иноязычного общения у учащихся является метод домашнего чтения как вида опосредованной коммуникации. Этому виду рецептивной речевой деятельности по праву отводится значительное место на среднем и продвинутом этапах обучения иностранному языку, во-первых, потому что он определяет содержание *экстенсивной* самостоятельной (домашней) работы учащихся, а во-вторых, формирует благоприятные когнитивные предпосылки для продуктивного речетворчества в рамках последующей *интенсивной* аудиторной работы [5, с. 247].

Метод «домашнего кинопросмотра» на основе сериалов может выступать в качестве актуальной альтернативы домашнему чтению и не просто ввиду концептуального совпадения дидактических целей, но и в свете современных общеевропейских стандартов¹. Он

¹ Стоит отметить, что, согласно спецификатору общеевропейской шкалы иноязычной коммуникативной компетенции, кино-телепросмотр (*watching TV and films*) выделяется в качестве репродуктивной коммуникативной деятельности, образующей отдельный предмет и цель изучения в процессе языкового образования [1].

также способен решить ряд психолого-педагогических и лингводидактических проблем, связанных с процессом организации домашнего чтения, а именно:

Теоретические преимущества	Практические проблемы
Чтение актуализирует внимательные, перцептивные и мыслительные психические процессы, среди которых наиболее значимым в обучении языку является речемышление, а точнее внутренняя речь. В ходе чтения имеет место «скрытая», интериоризированная работа артикуляционного аппарата в форме проговаривания про себя, обеспечивающего осознанное смысловое понимание текста. Чтение также более активно задействует когнитивный процесс воображения.	Чтение в больших объемах требует высокую концентрацию и произвольность внимания, что трудно достичь в условиях многочисленных отвлекающих факторов в жизни современного подростка. Даже поси́льно адаптированный иноязычный текст часто служит психологической преградой, замедляя и затрудняя репродуктивный речемыслительный процесс, снижая уровень заинтересованности в учебном занятии. Воображение не является коммуникативно «образующим» психическим процессом, и в обучении иностранному языку не играет главенствующей роли. При этом игнорируются такие важные параметры речемыслительной деятельности и коммуникативного поведения, как акустика, фонематика, невербальные сигналы, понимание которых необходимо для интерпретации речевых тактик и стратегий и успешного решения многих повседневных задач человеческого общения².
Аутентичный художественный текст, в особенности из классической литературы, характеризуется определенной лингвистической эстетикой, представляя ценность как продукт языковой культуры, а значит, как объект изучения и средство обучения.	На деле предметом изучения становится конкретный идиостиль и лексикон отдельного автора, зачастую избыточные метафорической образностью и неологизмами. Язык писателя, в особенности классика, в той или иной мере специфичен и не дает полного представления о коммуникативных реалиях современного языкового социума.
Чтение аутентичных художественных текстов является одним из эффективных способов культурного познания и межкультурной коммуникации, опосредованных через изучаемый иностранный язык.	Культурные реалии, вкрапленные в фабулу и языковую структуру художественного текста, зачастую оказываются настолько «стилизированы» авторским восприятием и/или иноязычной безэквивалентной лексикой, что трудно поддаются декодированию без вспомогательных средств наглядности, изобразительности, объяснительности (в форме сносок и пояснений) и т.д.
Домашнее чтение само по себе занимательно благодаря фабульности художественного текста.	В условиях планирования содержания аудиторной и домашней работы учащихся в течение семестра (четверти) приходится выбирать такой текстовый материал, объем которого будет равномерен. В этой связи не всегда удается найти или разделить произведение на равнозначно интересные текстовые фрагменты с сюжетной точки зрения.

² Например, тот же спецификатор CEFR относит прагматические (стратегии развития темы беседы, коммуникативной инициативы и др.) и социолингвистические (распознавание диалектов) умения к коммуникативно-лингвистической компетенции (communicative language competence).

Актуальность кинотекста в обучении иностранному языку

Использование современных медиатекстов на материале качественных телесериалов, на наш взгляд, помогает решить ряд проблем, связанных с реализацией принципа актуальности в практике обучения английскому языку. Методика «домашнего кинопросмотра» как альтернатива традиционному домашнему чтению оправдывает себя с психологической, когнитивной и содержательной точек зрения.

Обращаясь к дискурсу современных телесериалов как к платформе, обеспечивающей обширный дидактический материал, следует в первую очередь остановиться на психологическом аспекте – непосредственном интересе обучающихся к сериалам как к форме развлечения. Выбор студентов в пользу просмотра телесериалов обусловлен и мотивационными факторами. Социальные опросы показывают³, что сегодняшние студенты находят западную культуру многосерийных шоу «интеллектуальной», «глубокой», «ценной» (см. там же) отчасти потому, что в англоязычных сериалах затрагиваются острые, актуальные и общественно значимые вопросы в области юриспруденции, журналистики, международных отношений и других сферах, в которых специализируются большинство будущих выпускников. К тому же, выбирая просмотр современных телевизионных сериалов в качестве времяпрепровождения в период, свободный от выполнения домашнего задания, студенты вузов все чаще делают осознанный выбор в пользу просмотра эпизодов на языке оригинала, желая повысить уровень владения иностранным языком и расширить словарный запас за счет современной, «живой» лексики.

Более того, растущие требования по повышению эффективности программ по иностранному языку в неязыковых вузах диктуют увеличение количества часов, выделяемых на освоение студентами таких дисциплин, как (политиче-

ский) перевод и академическое письмо. Особенно четко данная тенденция прослеживается в программах старших курсов. Результатом расширения учебных программ по академическим аспектам английского языка может явиться нехватка устно-речевой практики у студентов старших курсов. Сами обучающиеся также отмечают недостаточную «беглость» в общении на иностранном языке, связывая ее со смещением фокуса в обучении к переводу и языку специальности. В своем стремлении к расширению словарного запаса за счет современных языковых реалий и развитию умений восприятия речи на слух студенты, изучающие английский язык, часто выбирают англоязычные телесериалы в качестве хобби, обеспечивающего также возможность расслабления и расширения общекультурной компетенции и спектра тем для дискуссии в ходе общения с друзьями. Предлагая современные телесериалы на языке оригинала в качестве дидактического материала для занятий по английскому языку в университете, мы преследуем цель объединить заинтересованность студентов в кинопросмотре и методический потенциал изучения английского языка на материале современного медиадискурса телесериалов с их острой социальной тематикой и современным английским языком.

Переходя к когнитивной составляющей эффективности обучения студентов иностранному языку, следует отметить соответствие предлагаемого вида деятельности познавательным привычкам учащихся. В поисках ответа на большинство вопросов, которые ставит перед ними современное образование, студенты обращаются прежде всего к многочисленным ресурсам сети Интернет. То же самое происходит в тех случаях, когда учащиеся просто хотят получить какую-либо информацию, не связанную с учебой, но связанную с вопросами, относящимися к области личного интереса. Планируя просмотр эпизодов сериала, учащиеся также обращаются к ресурсам сети, скачивая необходимые сезоны и серии или просматривая их онлайн. Таким образом,

³ см., напр. <http://tmstudent.ru/article/best-series-for-students>

направляя студента в Интернет для выполнения домашнего задания, преподаватель ставит перед ним задачу, созвучную его повседневной деятельности вне университета и коррелирующую с его когнитивными привычками. Задание такого типа, как правило, воспринимается учащимися с энтузиазмом и без критики в силу соответствия их интересам и совпадения с их привычной познавательной моделью.

Обращаясь к содержательной стороне «домашнего кинопросмотра» в качестве составной части учебной программы по иностранному языку, следует прежде всего отметить неоспоримую лингвокоммуникативную и лингвокультурную ценность дискурса телесериалов. Это заключается в его острой социальной тематике, провоцирующей к личностному вовлечению обучающихся в дискуссии и дебаты, а также культурологической информативности, раскрывающейся наилучшим образом благодаря видео-опосредованности. Все это сопряжено с современным оригинальным текстовым наполнением реплик персонажей, каждый из которых демонстрирует индивидуальные особенности произношения и стиль речевого поведения.

Литература

1. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-ne.../1680787989>.
2. Безбородова М.А. Мотивация в обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2009. – № 8. – С. 156–160. – URL <https://moluch.ru/archive/8/567/> (дата обращения: 24.12.2018).
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1998.
4. Канашина С.В. Интернет-мем как полимодальная единица интернет-коммуникации // Когнитивные исследования языка. – 2008. – 35. – С. 116–121.
5. Романова Е.Н. Организация обучения домашнему чтению художествен-

ной литературы в школьных условиях // Человек человеку... человек. Сборник воспоминаний и статей памяти П.Б. Гурвича. – Владимир: ВГГУ, 2011. – С. 246–253.

**К.А. Ткаченко, А.С. Дружинин,
О.К. Ильина**

Сведения об авторах: Ткаченко Карина Анатольевна, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 3, МГИМО МИД России.

E-mail: karina.a.tkachenok@gmail.com

Дружинин Андрей Сергеевич, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 3, МГИМО МИД России.

E-mail: andrey.druzhinin.89@mail.ru

Ильина Ольга Карловна, канд. филол. наук, зав. кафедрой английского языка № 3, МГИМО МИД России.

E-mail: olga-1-sh@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ТЕКСТУАЛЬНОЙ И РИТОРИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье рассматриваются особенности обучения учащихся иноязычной письменной речи в профильном филологическом классе, главной особенностью которого является углубленное изучение иностранного языка и блока филологических дисциплин. Отражены типичные ошибки учащихся при порождении письменного высказывания на иностранном языке. Обосновывается методический потенциал обучения старших подростков порождению вторичного иноязычного текста с учетом развития текстуальной и иноязычной риторической грамотности.

SPECIAL FEATURES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING BY DEVELOPMENT TEXTUAL AND RHETORICAL LITERACY FOR SENIOR SCHOOL STUDENTS

This article is devoted to the characteristics and features in teaching foreign language writing in senior specialized schools (philological course). The paper outlines the relevance of rhetoric in developing their writing skills and substantiates methodological potential of textual and rhetorical literacy for senior school students in teaching foreign language writing.

Роль иноязычной письменной речи в процессе обучения иностранному языку претерпела значительные изменения за последние десятилетия в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранного языка. На протяжении долгого времени основное внимание методистов было направлено на развитие техники письма, отдельных приемов и упражнений, а иноязычная письменная речь рассматривалась лишь как графическое выражение мыслей и средство обучения чтению и говорению. Лишь в 80-е годы XX века начинается переоценка роли иноязычной письменной речи в обучении иностранному языку. Российский ученый (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов) начинают рассматривают письменную речь не только как средство обучения, но и как его цель [1, с. 386]. Несмотря на изменение трактовки роли письменной речи в обучении иностранному языку, должное внимание коммуникативному характеру письма стало уделяться лишь на современном этапе обучения иноязычной письменной речи.

Необходимость формирования и совершенствования умений иноязычной письменной речи учащихся обуславливается важностью и ценностью [2, с. 253] письменного общения в современном мире. В настоящий момент 80% информационного обмена в сфере деловой коммуникации, образования, науки осуществляется в письменном виде [3, с. 3].

Особенно важным является формирование письменных умений учащихся профильного филологического класса, так как на данной ступени обучения письменная речь выступает средством самовыражения старшеклассника, способствуя развитию его когнитивных способностей, а также интереса в области изучения иностранного языка. Более того, развитие письменных умений учащихся способствует формиро-

Ключевые слова: профильное обучение, иноязычная письменная речь, письменное общение, текстуальная грамотность, риторика, риторическая грамотность.

Key words: specialized training, foreign language writing, written communication, textual literacy, rhetoric, rhetorical literacy.

ванию их личностного и филологического потенциала. Таким образом подготовка учащихся к письменному общению является актуальной задачей современного иноязычного образования.

Содержание обучения иностранному языку в профильном филологическом классе отличается от программы базового курса иностранного языка. Уровень развития коммуникативной компетенции выпускника профильно-ориентированного филологического класса должен обеспечивать более эффективное использование письменной речи для реализации образовательной, познавательной и профессионально ориентированной деятельности. Данное отличие характеризует повышенный уровень сложности продуцируемых текстов, высокую степень самостоятельности учащихся профильного класса. [4, с. 251, 252]

На всех этапах обучения иноязычной письменной речи на профильном уровне развиваются следующие стратегические умения учащихся: использовать иноязычный текст как информационную и языковую опору; обращаться к справочной литературе и словарям; перефразировать текст; упрощать письменный текст; прибегать к лексическим заменам; использовать свой личный опыт и опыт партнера по общению [4, с. 252].

Важным аспектом обучения иноязычной письменной речи является практическое использование учащимися полученных знаний в учебной деятельности и повседневной жизни для успешного письменного общения, расширения возможностей применения современных информационных технологий в образовательных целях; участие в профильно-ориентированных интернет-форумах, межкультурных проектах, конкурсах, олимпиадах. В профильном филологическом классе письменная речь приобретает большое значение как средство подготовки устных высказываний (составление плана, тезисов, письменных материалов для презентации), и как целевое умение

(написание докладов, рефератов, аннотаций) [5, с. 29–36].

Как было отмечено ранее, обучение на профильном уровне нацелено на личностное развитие старшеклассников за счет углубленного изучения блока филологических дисциплин (литературы, русского языка), что способствует установлению межпредметных связей и овладению учащимися филологическими знаниями и умениями. Обучение в профильном филологическом классе дает широкие возможности в области формирования и совершенствования следующих письменных умений учащихся:

- делать лингвистический анализ употребления лексических единиц, грамматических структур в иноязычных текстах разных функциональных стилей;

- соотносить значения сопоставимых лексических единиц на русском и иностранном языках, комментировать иноязычные реалии и слова с лингвострановедческим фоном;

- соотносить грамматические явления в иностранном и родном языках, выявлять грамматические трудности;

- производить анализ пословиц, поговорок, идиоматических выражений;

- классифицировать лингвистические явления по формальным и коммуникативным признакам [6].

Овладение данными умениями оказывает положительное влияние на развитие личностных, творческих и когнитивных способностей старшеклассников, однако для большого количества учащихся задания, направленные на формирование умений иноязычной письменной речи, вызывают значительные сложности. Главные трудности, которые испытывают учащиеся, являются не только языковые и стилистические, но и содержательные, к которым относятся проблемы при составлении плана для будущего иноязычного письменного высказывания, недостаток идей и аргументов, неумение логически верно выстроить вторичный языковой текст, провести

сравнения, сформулировать ключевые положения и выводы [7].

Подтверждения существования данных трудностей мы находим в аналитическом отчете предметной комиссии о результатах единого государственного экзамена по английскому языку в 2018 году, в котором рассматриваются типичные ошибки экзаменуемых [8]. Для оценки сформированности коммуникативных умений иноязычной письменной речи используются два критерия: решение коммуникативной задачи, организация текста. Данные критерии оценивания выдвигают такие требования к учащимся, как умение построить текст, аргументировать свою точку зрения. По данным аналитического отчета в 2018 году у 26,4 и 25,9 процентов экзаменуемых соответственно оказались не сформированы как коммуникативные умения, так и умения организации текста. Экспертами отмечается неумение экзаменуемых выстроить иноязычное письменное высказывание согласно плану или полное отклонение от плана. Во многих работах наблюдается нарушение логики письменного высказывания, выражающееся в переходе учащегося с одной мысли на другую и повторном возвращением к первой. Характерными ошибками являются неверное или избыточное употребление соединительных конструкций (линкеров), обеспечивающих логическую связь в предложении; неверное выстраивание причинно-следственных связей; отсутствие или логические ошибки в делении текста на абзацы.

Сложности, с которыми столкнулись экзаменуемые, свидетельствуют о необходимости развития текстуальной и риторической грамотности учащихся. Вслед за А.А. Вейзе, мы рассматриваем текстуальную грамотность как один из ключевых компонентов письменной речи, включающий в себя умение анализа дискурса, то есть овладение механизмами восприятия и понимания характерных особенностей структуры текста, что в последствии дает возможность обучающему создать

собственный вторичный текст [9, с. 15, 16].

Отсутствие текстуальной грамотности у учащихся приводит к нарушениям связей между предложениями и, соответственно, к отсутствию логики в письменной работе. Из-за нарушений правил актуального членения предложений и связи с лексико-грамматической основой сверхфразового единства, пишущий не сохраняет связь между предложениями и перестает заботиться о том, чтобы предыдущее высказывание включало в себя данные для последующих. Следствием этого является нарушение лексической преемственности между предложениями.

В качестве основных ошибок при построении письменного высказывания выступают: неспособность учащихся производить операции по обобщению текста; неверное развертывание ряда логического предиката; нарушение правил сегментирования структурных элементов произведения; отсутствие собственного мнения, собственной оценки описываемых фактов, событий, положений [9, с. 18].

Многие ученые предлагают начать обучение учащихся порождению собственного иноязычного письменного высказывания с анализа аутентичного текста-образца и его смысловой компрессии, т.е. отбора ключевой информации и фактов с дальнейшей целью их письменного описания [12, с. 447]. Рассмотрим подробнее операции, направленные на смысловую компрессию текста [9, с. 288–315].

Цитирование является базовым приемом смысловой компрессии, представляющим собой использование фрагментов оригинального текста в изначальном виде. Методическая задача состоит в обучении учащихся определять основные идеи текста.

Операция, следующая за определением ключевых фрагментов текста, является монтаж, т.е. соединение частей исходного текста, расположенных в любой последовательности. Далее учащимся предлагается составить связное письменное высказыва-

ние из отобранных ключевых предложений и основных фрагментов текста.

Исключение информации является важной операцией компрессии исходного текста. В большинстве случаев опущению подлежат размышления автора, отступления от основного сюжета повествования, второстепенные детали, описания. Данная операция реализуется с помощью выделения несущественного материала; установления второстепенных деталей в рамках абзаца, субтекста (под субтекстом понимается несколько связанных между собой абзацев); компрессия элементов текста, не содержащих важную информацию для понимания основной идеи письменного произведения.

Существенная информация, не подлежащая опущению, может подлежать трансформации за счет обобщения. Учащимся необходимо подобрать обобщающее слово для группы слов, произвести обобщение предложений, содержания основных событий или отдельной главы.

Обучение учащихся работе с приемами смысловой компрессии способствует развитию их понимания структуры текста, принципов построения письменного высказывания, что является необходимыми знаниями для порождения связного письменного высказывания на иностранном языке.

Как было отмечено ранее, важным компонентом обучения учащихся порождению структурированного письменного высказывания является формирование иноязычной риторической грамотности. Под иноязычной риторической грамотностью учащихся мы понимаем один из ключевых компонентов письменной речи, включающий умение порождения логически ясного и аргументированного письменного высказывания на иностранном языке.

Риторика часто ассоциируется с устными публичными выступлениями, однако предметом риторики является как устное так и письменное высказывание. В данной связи мы видим методический потенциал в обучении учащихся базовым знаниям и приемам в

области риторики. Перед порождением высказывания учащихся необходимо познакомить со структурой письменного высказывания: с чего начать, как связать отдельные части высказывания между собой. В данной связи особую актуальность приобретает обучение композиции речи – соотношения между собой различных частей высказывания с учетом места отдельной части по отношению к высказыванию в целом [11, с. 267–284].

Для овладения логически грамотной структурой речи автору высказывания необходимо заранее определить организацию материала в речи, расположение всех частей высказывания, которые определяются замыслом пишущего, содержанием его работы. Нарушение данного соотношения может привести к снижению успешности иноязычного письменного общения.

Важным компонентом композиции является порядок изложения материала. На разных этапах подготовки письменного высказывания составляются различные по целям и задачам планы. Остановимся подробнее на видах планов, которые могут быть использованы учащимися при написании эссе, сочинений, рефератов, аннотаций, подготовке к письменным заданиям единого государственного экзамена [11, с. 267–284].

После определения темы письменного высказывания, учащемуся рекомендуется составить предварительный план, включающий вопросы, которые будут затрагиваться автором в его будущем письменном высказывании. На данном этапе пишущий занимается подбором литературы и фактов для будущей письменной работы. Предварительный план отражает личный подход автора к данной проблеме.

После определения темы и работы над фактическим материалом письменного высказывания составляется рабочий план. На данном этапе работы предполагается определение ключевых вопросов, отбор порядка их изложения, формулируются отдельные аргументы, положения, факты. Учащемуся рекомендуется определить потенци-

альные языковые трудности и включить в данный план ключевые слова, словосочетания и предложения.

Следующим этапом является составление основного плана высказывания, включающего четкую формулировку тезисов, которые будут отражены в высказывании. После написания плана учащийся приступает к порождению письменного высказывания.

Нам представляется важным включение данного компонента при обучении учащихся порождению иноязычного письменного высказывания. Составление различных по целям и задачам планов является значимым компонентом формирования иноязычной риторической грамотности учащихся, позволяющим им сохранить лексическую и логическую преемственность между предложениями и отдельными частями письменного высказывания.

В заключении отметим, что важность иноязычного письменного общения в современном социуме предъявляет выпускникам школы высокие требования к уровню владения иноязычной письменной речи. Особенно это касается учащихся профильного филологического класса. Филологическая направленность обучения и большее количество уроков иностранного языка предполагают высокий уровень владения иностранным языком учащимися и его практическое использование в официальных и неофициальных ситуациях общения с представителями других культур. По окончании обучения в профильном филологическом классе уровень развития умений иноязычной письменной речи выпускников должен позволять им использовать письмо как средство учебной, профессиональной и самообразовательной деятельности, создавать вторичные тексты (личное и деловое письмо, сочинение, эссе, аннотация, реферат) [12, с. 300]. Обучение порождению письменного высказывания на иностранном языке должно строиться с учетом развития текстуальной и иноязычной риторической грамотности учащихся.

Литература

1. *Миролюбов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам [Текст] / А.А. Миролюбов. – М., 2002. – С. 286.
2. *Никитенко З.Н.* Иностранный язык в начальной школе. Теория и практика. – М: Флинта, 2018. – С. 251.
3. *Лесохина Т.Б., Симакова Е.Ю.* О преемственности между средней школой и вузом в контексте современной письменной коммуникации // Иностр. языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 3.
4. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. – Учебное пособие. – М.: Академия, 2006.
5. *Бим И.Л.* Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. – М: Просвещение, 2007. – С. 29–36.
6. Примерные программы по иностранным языкам. Английский язык. Профильный уровень. – URL: <http://window.edu.ru/resource/221/37221/files/04-2-s...> (дата обращения: 06.03.2019).
7. *Путистина О.В.* Интерактивный подход к обучению иноязычной письменной речи студентов в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S 19. – 0,3 п. л. – URL: <http://ekoncept.ru/2016/76219.htm> (дата обращения: 02.06.2019).
8. Аналитический отчет предметной комиссии о результатах единого государственного экзамена по английскому языку в 2018 году в Санкт-Петербурге. (Материалы официального информационного портала государственной итоговой аттестации выпускников 9 и 11 классов в Санкт-Петербурге). – URL: https://www.ege.spb.ru/index.php?option=com_k2&viitem&id=602&Itemid=230/ (дата обращения: 21.02.2019).
9. *Вейзе А.А.* Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Минск, 1993.
10. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и прак-

тика обучения языкам) / Э.Г. Азимов [и др.]. – М.: ИКАР, 2009. – С. 447.

11. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика и культура речи. – Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012 – С. 267–284.

12. Мусницкая Е.В. Обучение письму / Е.В. Мусницкая // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 300.

К.Ю. Иванова

Сведения об авторе: Иванова Ксения Юрьевна, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: abyvera@mail.ru



СТРАНОВЕДЕНИЕ

ZUR FRAGE

DER DEUTSCHEN IDENTITÄT

(Окончание. Начало см. № 4, 2019 г.)

В статье речь идет о становлении национального самосознания немцев до 1871 года. Большую роль в этом процессе играли гимнастические общества, певческие союзы и стрелковые клубы. Особое символическое значение имеет текст государственного гимна Германии, который в разные годы подвергался различной интерпретации.

TO THE ISSUE OF GERMAN IDENTITY

The article deals with the formation of the national self-consciousness of the Germans before 1871. A big role in this process was played by gymnastic societies, singing unions and shooting clubs. Special symbolic importance has the text of the national anthem of Germany, which was subjected to different interpretations in different years.

Die Frage der deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller: „Deutschland - aber wo liegt es?“, die sie vor 200 Jahren gestellt hatten, schien wohl berechtigt zu sein. Deutschland war Anfang des 19. Jahrhunderts ein politisch und sprachlich zerrissener Rum mit vielen Territorialstaaten. Die Frage, was die deutsche Wesensart ausmacht, blieb politisch vertrackt, Deutschland als Staat war lange Zeit ortlos.

Deutsch zu sein war damals eine Frage der Kultur. Bevor der Nationalismus im 19. Jahrhundert aufkam und im 20. seinen negativen Höhepunkt fand, stand das Deutschsein in erster Linie für die Macht des freien Geistes. Thomas Mann, der

berühmte deutsche Schriftsteller (1875-1955) nannte dies das Weltdeutschtum. Darunter verstand er die Tatsache, dass das nicht mit Ethnizität oder der politischen Nation zusammenfällt, sondern dass es eine übernationale, europäische, menschheitliche Größe ist. Der berühmte deutsche Komponist Richard Wagner (1813-1883) betonte, dass das Deutsche verschiedene Kulturen zu verschmelzen vermochte. Das wurde zum Kern der deutschen geistigen Kultur der Goethezeit. Der Begriff Kultur erfreut sich zahlreicher Definitionen und reicht in der Bedeutungsvielfalt von rein deskriptiv bis zu normativ. Johann Gottfried von Herder (1744-1803) sah in der Tradition und Kultur eine Art von zweiter Genesis des Menschen. Herder versuchte in deutscher Sprache und Kultur eine gemeinsame Nation zu entdecken.

Im 18. Jahrhundert betrat das deutsche Bürgertum die Bühne, so kam die Kultur vor der Politik. Dem Selbstbild der Deutschen wurde die Bezeichnung „Volk der Dichter und Denker“ zugeschrieben. Dieser Ausdruck stammt von Johann Karl August Musäus (1735-1789). Sein Name steht heute in erster Linie mit den „Volksmärchen der Deutschen“ im Zusammenhang, die er 1786 herausgab. In seiner Vorrede begründete Musäus sein Vorhaben, Sagenstoff zu sammeln, damit, dass die Märchen Licht der Phantasie des Volkes verbreiteten. Das Volk nannte er das Volk der Denker, Dichter, Schreiber und Seher. Zum geflügelten Wort ist das „Volk der Dichter und Denker“ geworden. Musäus entsprach mit seinem Werk dem Zeitgeist des späten 18. Jahrhunderts.

Die Tatsache, dass die deutsche Nation sich über eine gemeinsame Sprache und Kultur definierte, sollte tiefe Spuren in der deutschen Mentalität hinterlassen. Das Bildungsbürgertum hielt an dem Glauben fest, dass ein reines Reich der Poesie jenseits aller politischen Niedertracht ist. Das hat die Fähigkeit zum Urteil in politischen Fragen

Ключевые слова: *die Nation, der Nationalismus, die Hymne, die Vereinskultur, Friedrich Ludwig Jahn, Hans Georg Nägeli.*

Key words: *the nation, nationalism, the anthem, the club culture, Friedrich Ludwig Jahn, Hans Georg Nägeli.*

wesentlich beeinträchtigt. Im Jahr 1888 notierte Friedrich Nietzsche lakonisch, dass „deutscher Geist“ eine *contradictio in adjecto* ist: ein Widerspruch in sich selbst. Auch die universalistischen Ideen konnten Grundlage für den Nationalismus liefern. Das Beste kann leicht ins Böse umschlagen, gerade die besten geistigen Traditionen führten die Gefahr bei sich, in Überlegenheitsgefühl umzuschlagen. Die Möglichkeit des Umschlagens von Weltläufigkeit in Weltbeherrschungsdenken lässt sich in den Worten des Komponisten Arnold Schönberg (1874-1951) erkennen, der der Erfinder der Zwölftontechnik war. Der Komponist beanspruchte mit der Zwölftontechnik die Vorherrschaft der deutschen Musik auf ein Jahrhundert zu sichern.

Der Wiener Sprachkritiker Karl Kraus höhnte 1908, dass sich das „Volk der Dichter und Denker“ als „Volk der Richter und Henker“ entpuppt hatte. Dabei waren zwei Weltkriege noch nicht in Sicht.

Der Dichter August Heinrich Hoffmann von Fallersleben beschwor 1841 im „Lied der Deutschen“, das später zur Hymne der Nation wurde, die Einigkeit seines Vaterlandes. „Deutschland, Deutschland über alles“ war der Aufruf an alle Unterzeichnerstaaten des Deutschen Bundes, die Kleinstaaterei zu überwinden. Der Dichter verfasste das Gedicht in einer Zeit, als von der Einigkeit noch keine Rede sein konnte. Der Germanistikprofessor Hoffmann von Fallersleben war ein politisch engagierter Dichter. Er propagierte die Ideen der deutschen Burschenschaften, zu denen er sich noch als Bonner Student selbst bekannt hatte. Die Burschenschafter forderten nationale Einheit, politische Freiheit und die verfassungsmäßig geschützte Gleichheit für alle Bürger. Im „Lied der Deutschen“ goss der Dichter diese Ideale in Verse.

Im Zuge der Reichsgründung 1871 setzte sich erstmals ein Staatslied durch, doch es war darin nicht die Nation, nicht die übergeordnete Idee eines identitätsstiftenden Deutschlands besungen. Zur Hymne wurde die

preußische Königshymne „Heil Dir im Siegerkranz“, die nach der Melodie der britischen Hymne „God save the King“ gesungen wurde, gewählt.

Im Jahre 1888 fand auf der politischen Bühne ein Generationswechsel statt: an die Macht kam Kaiser Wilhelm II. Das „Lied der Deutschen“ eroberte das ganze Land. Das Gedicht wurde vertont. Man verwendete Melodie des österreichischen Komponisten Joseph Haydn. Das von Haydn 1797 komponierte Stück ist dem letzten Kaiser des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation Kaiser Franz II. gewidmet: „Gott erhalte Franz den Kaiser“. 1912 gehörte es im Reich zu den meistgesungenen Liedern überhaupt.

Nach dem Kriegsbeginn 1914 wurde das „Lied der Deutschen“ endgültig zum Nationalsymbol. Im Ausland galt und gilt es heute als Ausdruck germanischer Anmaßung. In der Weimarer Republik war das Lied auch umstritten. Als der sozialdemokratische Reichspräsident Friedrich Ebert das „Lied der Deutschen“ 1922 erstmals zur nationalen Hymne ausrief, kam die Kritik sogar aus den Reihen der eigenen Partei.

Den Standpunkt brachte der Schriftsteller Kurt Tucholsky zum Ausdruck. Er nannte die Zeile „Deutschland über alles“ einen „törichten Vers eines großmauligen Gedichts“ und sein Heimatland eine „von allen guten Geistern verlassene Republik“.

In der Nazizeit war das Lied offiziell anerkannt. Danach wurde die erste Strophe besonders anrühlich.

1945 wurde das Werk von den Alliierten zunächst verboten. Der Bundeskanzler der Gründungsjahre der BRD Konrad Adenauer bestand darauf, das Deutschlandlied als Hymne zu behalten. Bei offiziellen Anlässen soll künftig nur die dritte Strophe gesungen werden.

Besonders nach der Wiedervereinigung 1990 wurde immer wieder die Frage über die Nationalhymne ins Gespräch gebracht. Von der Mehrheit der Bürger wird die Hymne mit der dritten Strophe des Deutschlandliedes „Einigkeit und Recht und Freiheit“ als ein Bekenntnis

zur Nation im demokratischen Sinne verstanden. Auch 30 Jahre nach der Wiedervereinigung singen trotzdem viele Ostdeutsche die Hymne nicht mit. Man wünscht sich eine gemeinsame Hymne als Ausdruck einer Vereinigung auf Augenhöhe. Als Alternative wurde die „Kinderhymne“ von Bertolt Brecht vorgeschlagen, das entspricht einem aufgeklärten Heimatverständnis, das keinen Platz für Nationalismus und übersteigerten Patriotismus vorgibt.

Im Jahre 2017 war die Diskussion um den Wortlaut der Nationalhymne entbrannt. Die Gleichstellungsbeauftragte im Bundesfamilienministerium Kristin Rose-Möhring hat vorgeschlagen, künftig statt „Vaterland“ besser „Heimatland“ und statt „brüderlich mit Herz und Hand“ in Zukunft „couragiert mit Herz und Hand“ zu singen. Das soll aus Gleichstellungsgründen gemacht werden.

„Sänger, Turner, Schützen sind des Reiches Stützen“. Einige Jahrzehnte vor der Reichsgründung 1871 war das Land immer noch zersplittert, doch quer durch alle sozialen Schichten verkörperte diese Dreifaltigkeit der deutschen Vereinskultur den Willen nach Einheit und Zusammengehörigkeit. Es ging nicht nur um Körperhaltung, Sport, Folklore und Geselligkeit. Diese Begriffe waren damals politisch aufgeladen. Bis 1848 waren es Turner und Sänger, die das nationale Denken in der Gesellschaft vorantrieben. Die bürgerlich-nationale Massenbewegung ließ sich auf der Grundlage der Vereine, die demokratisch strukturiert waren, aufbauen. Es galt dynastische und konfessionelle Schranken zu überwinden. Einige Historiker betrachten diese Vereine als Vorläufer der modernen Parteien.

Die Vereine hatten ein gewaltiges Potential. Etwa ein viertel Million Turner, Schützen und Sänger gab es Mitte des 19. Jahrhunderts. Die Bewegung gewann an Bedeutung durch großangelegte Veranstaltungen. Die Vereine organisierten quer durch die deutschen Staaten große Feste, die Nationalfeste. Das wurde zu einem neuartigen Faktor der Politik. Solche Feiern trugen zur Vorbereitung der Einigung auf der mentalen Ebene bei.

Eine besonders große Rolle spielte die Turnerbewegung. Der Begründer dieser Bewegung war Friedrich Ludwig Jahn, den man „Turnvater“ nannte. Er begeisterte sich für nationale Ideen. Schon im Wortstamm „turn“ sah er einen „deutschen Urlaut“, obwohl das Wort lateinischer Herkunft war. Turnen bedeutete drehen, kehren, wenden, lenken, schwenken. Für diese Leibesübungen richtete Jahn 1811 in Berlin den ersten Turnplatz für jedermann ein. Jetzt wurde das Turnen im Freien öffentlich betrieben. Jahn hatte den Slogan der Turnbewegung erfunden: „frisch, frei, fröhlich und fromm“. Fromm erläuterte der Turnvater nicht vom religiösen Standpunkt aus, für ihn war das der „Inbegriff aller sittlichen Tatkraft“. Seine Idealvorstellungen definierte er in einem Katalog der Tugenden und Laster. Die Turner dürfen nicht unmännlich sein, müssen den „Adel des Leibes und der Seele“ wahren, tugendsam und tüchtig, rein und ringfertig, keusch und kühn sein. Zur heiligsten Pflicht jedes Turners wurde erklärt, ein deutscher Mann zu werden.

Das Turnen von Jahn war immer politisch motiviert. Jahn förderte eine nationale Erziehung, das Turnen wurde zu einer Art Vorbereitung für künftige Vaterlandsverteidiger.

Zunächst waren es nur wenige Turner, aber sie legten schnell zu. Überall im Lande wurden Turnvereine gegründet. Der älteste Turnverein in der Welt ist die Hamburger Turnerschaft, die 1816 gegründet wurde. Nur zwei Jahre später gab es im Deutschen Bund bereits 150 Turnvereine mit 120000 Mitgliedern. Auf Initiative von Jahn wurden 1815 Studentenorganisationen unter dem Motto „Ehre, Freiheit, Vaterland“ gegründet. Daraus entwickelten sich die Burschenschaften. Es entstand in dieser Zeit das Wort „Burschenturnen“, das diese Verbindung zum Ausdruck bringt.

Die Turnbewegung wurde immer einflussreicher. Es wurden die Forderungen nach Einheit und Freiheit erhoben. Das sorgte für Unmut und Ärger bei den Machthabenden. 1820 wurden die Burschenschaften verboten, für die Turnanstalten eine Turnsperre verhängt. Die Turnplätze und Turnanstalten wurden

in den meisten deutschen Ländern verboten. Friedrich Ludwig Jahn wurde verhaftet und auf die Festung Spandau gebracht. Fast sechs Jahre verbrachte er im Gefängnis. Mitte vierziger Jahre wurde die Turnsperr aufgehoben, trotzdem wurden zahlreiche Turnvereine aufgelöst und polizeistaatlich überwacht. Zu einer Belebung der Turnbewegung kam es ab dem Jahre 1859, als politische Ereignisse eine Welle der nationalen Begeisterung auslösten.

Die Turner hatten Verstärkung aus den Reihen der Schützen- und Sängervereine bekommen. Die ersten Schützengilden wurden urkundlich bereits im 12. Jahrhundert erwähnt, viele der alten Schützenvereine bestehen heute fort. Zahlenmäßig spielten sie keine so große Rolle, aber auch sie waren wesentliche Träger der nationaldemokratischen Ideen, in erster Linie der Idee der „Verbrüderung aller deutschen Stämme über bestehende Grenzen hinweg“. Eben die Schützen gelten als Erfinder eines wichtigen Begriffes, der auch im modernen Sprachgebrauch ist. Den Besten im Schießen nannten sie „Deutschen Meister“.

Die Tätigkeit der Sängervereine ist auch in die Nationalgeschichte eingegangen. Sie kamen weniger politisch als die Turner vor. Das künstlerische Engagement der Sänger verhalf aber zur Durchsetzung der nationaleinheitlichen Ideen. Der Ideengeber war der Musiklehrer aus der Schweiz Hans Georg Nägeli. Er glaubte, im Chorgesang der Männer ein nationalerzieherisches Mittel entdeckt zu haben. Von Württemberg aus verbreitete sich die Sängerbewegung über das ganze Gebiet des Deutschen Bundes. Im Vormärz existierten im Lande bereits rund 1100 Männergesangsvereine mit 100000 Mitgliedern. Die Sänger verstanden sich als Sprachrohr des aufstrebenden Bürgertums. So hieß ihre programmatische Parole: „Das deutsche Lied als Waffe“. Es klang ganz eindeutig: „Fließ stark und rein du Liederstrom, jed' Lied ein Stein zum Einheitsdom“!

Eine besonders große Anziehungskraft hatten die Feste der Sänger. Die Zahl der Gäste übertraf mehrfach die der

Teilnehmer. So präsentierte sich im Juli 1861 auf dem Deutschen Sängerfest in Nürnberg ein 5000-köpfiger Chor, die Zahl der Menschen, die sich versammelt haben, belief sich auf fast 70000 Menschen.

Die Gesangsvereine verfügten über eine große gesellschaftliche Integrationskraft. Aber auch sie haben sich wie Turner und Schützen als eine Bewegung von Männern konstituiert. Jeder Verein verfolgte diese scharfe Trennung, um politisch ernst genommen zu werden. Die Sänger haben auch die Sprache ins Spiel gezogen. Der Musiklehrer Nägeli behauptete, dass die Männer von Natur aus eine schärfere Lautierkraft besitzen. Ihre tiefere Stimme erlaubt es ihnen, Vokale deutlicher zu artikulieren, so taugt die männliche Stimme besser für kämpferische Botschaften.

Als 1871 das Reich geeint war, änderte sich die Ausrichtung der Vereinskultur in Deutschland. Bald waren Sänger, Schützen und Turner keine Oppositionellen mehr, sie unterstützten völlig das Kaisertum.

О.В. Гудина

*Сведения об авторе: Гудина Ольга Васильевна, канд. ист. наук, Москва.
E-mail: guodolga@yandex.ru*

THE USA:

SYMBOLS OF THE NATION

The article deals with a number of national symbols of the United States of America, namely: the national flag, anthem and coat of arms, and the Statue of Liberty. It also focuses on not so well-known symbols including the Liberty bell, the bald eagle and the rose.

США: НАЦИОНАЛЬНЫЕ СИМВОЛЫ СТРАНЫ

Статья представляет собой материал по страноведению Соединенных Штатов Америки и посвящена нескольким национальным символам страны, в частности, флагу, гербу, национальному гимну и Статуе Свободы. В статье также рассказывается о менее известных символах государства: белоглазый орлан, розе и Колоколе Свободы.

Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции в родном и иностранном языках на современном этапе развития педагогической науки является одной из важнейших задач школы. Однако изучение иностранных языков тесно связано не только с овладением лексическими, грамматическими и фонетическими навыками, но и со знакомством и изучением целого ряда иных аспектов.

Так, без знаний о географии, политической системе страны [9, 10, 11], ее истории, культуры [6, 7, 8] и традиций не представляется возможным изучать иностранный язык как средство общения. А национальные символы страны изучаемого языка наиболее ярко отражают менталитет нации и ее систему ценностей.

Данная статья представляет собой материал об основных национальных символах Соединенных Штатов Америки, а именно о звездно-полосатом флаге страны, белоглазый орлан, розе, а также государственном гимне. Помимо данных хорошо известных символов в статье рассказывается о Статуе Свободы, национальном гербе страны и Колоколе Свободы.

Данный материал может также представлять интерес для школьников, принимающих участие в олимпиадах по английскому языку, включая Всероссийскую олимпиаду школьников по иностранным языкам [5], так как задания страноведческого блока являются одними из наиболее сложных для участников.

National symbols of any country are obviously part of a shared history and experience. They are kind of a name brand's icon or a school's mascot that foster patriotism in citizens and evoke our feelings of community.

The US Flag



The U.S. flag is a strong symbol of American identity and national pride. It is also called *Old Glory*, *The Star Spangled Banner*, or simply *The Stars and Stripes*.

The earliest known facts about the American flag's history date to June 14, 1777. On that day the Continental Congress passed the Flag Act. It declared that the American flag would consist of 13 alternating red and white stripes, and have 13 white stars. The stars and the stripes represented the 13 original colonies against a blue background to show a new

Ключевые слова: страноведение, США, национальный символ, орлан, Статуя Свободы, Колокол Свободы, флаг США, национальный гимн («Знамя, усыпанное звездами»).

Key words: country studies, the USA, national symbols, the bald eagle, the Statue of Liberty, the Liberty Bell, the national anthem (*Star Spangled Banner*).

“constellation” among the countries in the world.

When a new state joins the union, a star is added to the flag. Today, the flag consists of 13 stripes – seven red and six white – representing the 13 colonies and 50 stars to represent each state. On June, 14 Americans celebrate Flag Day.

Stars are a symbol of heaven and stripes symbolize the rays of light from the sun. As for the colours, red represents bravery and valor, white represents purity and innocence, and blue shows perseverance, vigilance and justice.

One of the largest American flags was created for General George Armistead who served as the commander of American troops of Fort McHenry in Baltimore harbor during the War of 1812 with Britain. G. Armistead said that he needed a flag so large that the British would have no trouble seeing it. And he got it. The flag had eight red stripes, seven white stripes and 15 white stars, and measured 30 feet by 42 feet.

On September 14, 1814, U.S. soldiers at Fort McHenry raised this huge American flag to celebrate a crucial victory over British forces. The sight of those “broad stripes and bright stars” inspired Francis Scott Key to write a song that eventually became the United States national anthem.

The Anthem

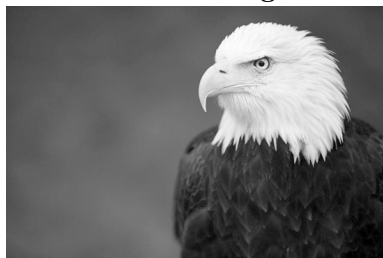
‘The Star-Spangled Banner’ is the national anthem of the United States of America written by Francis Scott Key.

The poem was set to the tune of a popular British song ‘To Anacreon in Heaven’ which was quite popular in the USA. So the Americans took a British tune, added new lyrics to it and got a new song called ‘The Star-Spangled Banner’.

It soon became a well-known patriotic song, and in 1931, the ‘Star-Spangled Banner’ became the national anthem of the country.

It is difficult to sing it well because the tune covers an extreme range, and only the first verse is commonly sung, though it has four. The fourth verse has the line ‘And this be our motto: In God is our Trust.’ The United States adopted “In God We Trust” as its national motto in 1956.

The Bald Eagle



The American bald eagle was adopted as the national bird symbol of the United States of America in 1782. It was no easy task. For six years the Founding Fathers debated over what the national emblem should be. They wanted to choose an animal that was unique to the United States. Finally the bald eagle was chosen for its majestic beauty, great strength, and because it's native to North America. Apart from that bald eagles are independent, and they are survivors. They are bold, and faithful, and they are a symbol of strength and determination.

The word ‘bald’ refers not to a lack of feathers, but to the white feathers on the bird's head. This word comes from the old English word ‘piebald’, which means ‘marked with white’.

In the wild, a bald eagle will live 30-35 years. A full-grown bald eagle has a wingspan up to 7 feet. They can fly up to 30 miles an hour and dive at 100 miles an hour!

The Bald Eagle appears on official documents, currency, flags, public buildings, other government-related items, and most importantly on the Great Seal of the United States.

The Great Seal of the USA



The Great Seal of the United States is the official seal of the country. It is used

to authenticate certain documents issued by the United States federal government.

The Great Seal has two sides.

The obverse side (the front side) of the Great Seal is used as the national coat of arms of the United States. It shows the bald eagle in the centre. The eagle holds a scroll in its beak with the motto: 'E Pluribus Unum', which is Latin means 'one from many' or 'one from many parts'. The motto refers to the one country which is made up from many states.

The eagle grasps an olive branch in its right talon and a bundle of thirteen arrows in its left talon. The olive branch and arrows are symbols of the power of peace and war. The eagle's head is turned towards the olive branch, meaning that it prefers peace over war.

On the eagle's breast there is a shield with thirteen red and white stripes. The stripes of the shield represent the thirteen original colonies.

Above the eagle's head is a cloud containing thirteen stars which form a constellation. The constellation says that a new State is taking its place among other nations.

The reverse (back) side of the Great Seal shows a 13-step pyramid with the year 1776 in Roman numerals at the base. This is the year when the USA declared their independence. At the top of the pyramid is the Eye of Providence with the Latin motto 'Annuit Coeptis' meaning that the Eye of Providence (or God) 'favors our undertakings'.



Below the pyramid, a scroll reads 'Novus Ordo Seclorum' – Latin for 'New Order of the Ages' which refers to the year 1776 as the beginning of the American new era.

Today you can see both sides of the Great Seal on the one-dollar bill.

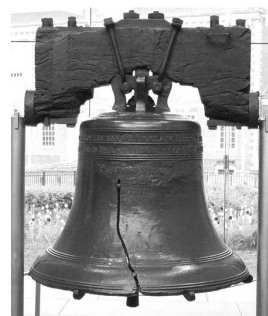
The National Flower

The national flower of the United States, the rose, is a very young symbol of the country. Only in 1986 the rose

became the official floral symbol of the USA.

The rose is a symbol of love and beauty the world over. Each of the 50 states has also adopted an official state flower, including the rose in New York, the Oklahoma rose in Oklahoma, the Cherokee rose in Georgia, and the wild prairie rose in Iowa and North Dakota.

The Liberty Bell



The Liberty Bell is a well-known symbol of freedom in the United States.

The bell was first made in 1752 for the Pennsylvania State House, now known as Independence Hall. The bell was cast in London, England, and shipped to Pennsylvania.

Soon after it arrived, during the test ringing the bell cracked. In 1753, a new bell was cast from the same metal by John Pass and John Stow. Their names and the year in Roman numerals, MDCCLIII, can be seen on the bell. There's also an inscription reading: 'Proclaim liberty throughout all the land unto all the inhabitants thereof'.

On July 8, 1776, the Liberty Bell called citizens of Philadelphia for the reading of the Declaration of Independence.

In the early 1800s, people who wanted to outlaw slavery called it the 'Liberty Bell' and used it as a symbol for their campaign.

In 1846, another crack began to develop in the bell, and it was repaired. But then it cracked again. In order to repair the bell, a slot was carved along the length of the crack that prevented the two sides of the bell from vibrating against each other.

Since 1915 the bell has remained in Philadelphia. Today, the Liberty Bell is

on permanent display in a visitor center next to Independence Hall.

The Statue of Liberty

The Statue of Liberty is located in New York on Liberty Island. The full name of the Statue of Liberty sculpture is 'Liberty Enlightening the World'.

It was designed by Frédéric Auguste Bartholdi and was a gift from the people of France to America to commemorate the 100-year anniversary of the American victory in the War for Independence.

It is a statue of a woman holding a torch in her right hand and a tablet in her left hand with the date of the Declaration of Independence in Roman numerals: July 4, 1776. Her crown has seven points that represent rays of light and also the seven seas and continents.

There are broken chains, or shackles, at her feet that also symbolize her freedom.

Statue of Liberty facts and figures:

- The Statue of Liberty about 66m high and stands on a pedestal that is 27m tall;
- The height of the Statue from the pedestal (level) to tip of torch is 93m;
- The green color of the statue comes from copper sheets that are supported by an internal iron framework.

The torch in her right hand is no longer an actual flame. In 1986, the original flaming torch was replaced with a copper torch covered in 24 karat gold that reflects sunlight and is lit at night.



Литература

1. <https://statesymbolsusa.org/>
2. <http://www.signology.org/us-symbols/patriotic-symbols-usa.htm>
3. <https://www.infoplease.com/home-work-help/united-states-history/symbols-united-states>
4. <https://bensguide.gpo.gov/>
5. *Кирдяева О.И.* Brush up your knowledge of the English-speaking world! // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 7. – С. 67–72.
6. *Кирдяева О.И.* The mysteries of the British map // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 90–94.
7. *Кирдяева О.И., Коструб Е.В.* The Amerindians, or Who really discovered America? // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 8. – С. 52–58.
8. *Кирдяева О.И., Симонян Т.А.* Discover Australia // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 11. – С. 45–50.
9. *Кирдяева О.И.* Political System of the UK. Parliament // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 61–66.
10. *Кирдяева О.И.* Political System of the UK. Government // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 11. – С. 51–55.
11. *Титова О.А., Штанько Е.В.* US Constitution // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 11. – С. 39–44.

О.И. Кирдяева, Е.В. Коструб

Сведения об авторах: *Кирдяева Ольга Ивановна*, магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры английской филологии ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ, член оргкомитета Всероссийской олимпиады школьников «Учитель школы будущего», член жюри Всероссийской олимпиады по английскому языку, Москва.

E-mail: olyaok81@yandex.ru

Коструб Елена Валентиновна, магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры английской филологии ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ, заместитель директора ИИЯ по приему и профориентационной работе, член оргкомитета Всероссийской олимпиады школьников «Учитель школы будущего», Москва.

E-mail: mishonok@mail.ru