

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

10 • 2020

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

ТЕМА НОМЕРА:

ОПЫТ ЕГЭ

И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ





Школа педагогического мастерства ®

oxbridgeschool.ru

ПЕДАГОГАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ВЕБИНАРЫ
ОНЛАЙН
И В ЗАПИСИ

ОНЛАЙН-
ТРЕНИНГИ
(от 4 ак. ч.)

ОНЛАЙН-КУРСЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
(от 16 ак. ч.)

**СКИДКА 50% НА ВСЕ ТРЕНИНГИ И КУРСЫ
ПО ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ**

Тренинги:

«Технология
подготовки
учащихся
к выполнению
заданий ЕГЭ по
аудированию
и чтению»,
12 ак. ч.

«Технология
подготовки
учащихся
к выполнению
заданий ЕГЭ
по грамматике
и лексике»,
12 ак. ч.

«Технология
подготовки
учащихся
к выполнению
заданий ЕГЭ
по письменной
речи»,
12 ак. ч.

«Технология
подготовки
учащихся
к выполнению
заданий устной
части ЕГЭ»,
12 ак. ч.

Курс:

«Технология подготовки школьников к ЕГЭ по английскому языку»,
48 ак. ч.

Подробнее: shop.relod.ru → Каталог услуг → Программы профессионального
роста и повышение квалификации учителей и преподавателей →
Школа педагогического мастерства ШПМ® Онлайн → Подготовка к ЕГЭ

курсы | тренинги | вебинары | авторитетные преподаватели | подтверждающие документы

+7 (495) 787-17-74, доб. 108
ucheba@relod.ru

relod.ru, facebook.com/relodmsk, vk.com/relodmsk, [@relod_official](https://t.me/relod_official)

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

№10–2020

Научно-методический журнал

Выходит 12 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И.П. Твердохлебова

Редактор номера:

П.В. Сысоев

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош, Н.В. Барышников,

С.А. Бурзина, Н.Д. Гальскова, С.М. Кашук,

А.А. Колесников, О.М. Корчажкина,

Н.Ф. Коряковцева, В.П. Кузовлев,

Л.Т. Нечаева, З.Н. Никитенко, В.В. Николаева,

О.А. Радченко, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев,

Е.Г. Тарева, С.Н. Уласевич

Редакторы:

С.И. Капицина, Т.А. Лискина

Дизайн-макет:

Posolotin's ArtDesign

Дизайн и верстка:

Дмитрий Балод

Подписано в печать 06.10.20

Формат 170 x 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж экз. 1000. Заказ

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17.

Редакция журнала «Иностранные языки в школе».

Тел.: (495)787-17-74 доб. 123

Сайт: www.flsmozaika.ru

E-mail: iyash@relod.ru,

tatyana.liskina@relod.ru

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

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru.

E-mail: sales@chpd.ru

Тел. 8(499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности за содержание
публикуемых рекламных объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2020

От редакции

Твердохлебова И.П., Сысоев П.В.

Уроки ЕГЭ и опыт дистанта 2

ТЕОРИЯ

Методика и корпусная лингвистика

Корчажкина О.М.

Языковая референция как инструмент обеспечения связности
и цельности текста при работе с заданиями формата ЕГЭ 4

Золотов П.Ю.

Формирование иноязычных прагматических навыков
старшеклассников посредством обучения прагматическим
маркерам с помощью лингвистических корпусов 13

Коган М.С., Попова Н.В.

Использование подходов корпусной лингвистики для изучения
иноязычных идиом и фразеологизмов в средней школе 20

Современные образовательные технологии

Харламенко И.В.

Обучение письменной речевой деятельности для
подготовки к ЕГЭ по английскому языку в условиях
дистанционного обучения 29

Михайлов В.Ю.

Организация эффективной обратной связи в обучении
письменной речи в дистанционном формате
на примере сервиса Kaizena 37

ПРАКТИКА

Контроль и оценивание

Вербицкая М.В., Махмуриян К.С., Трешина И.В.

Результаты единого государственного экзамена
по иностранным языкам 2020 г. 42

Из опыта школы

Шульгина Е.М.

Формирование речевой компетенции школьников
на основе технологии веб-квест 52

Тишина М.А.

Технология мобильного квеста для развития умений
критического мышления на занятиях по иностранному языку 60

Из опыта вуза

Гафарова А.С., Хосаинова О.С.

Опыт использования платформы Zoom при обучении
немецкому языку как второму иностранному
(на материале учебного пособия «Im Klartext») 68

Наши юбиляры

Поздравления к Юбилею Уласевич С.Н. 75

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку

Симонян Т.А., Прохорова С.Б., Фроликова Е.Ю.

Рефлексия как средство преодоления трудностей в работе
с новым поколением студентов 77

Педагогический вуз – школе

Тарева Е.Г., Федянина В.А., Мизгулина М.Н.

Критерии отбора языкового и речевого материала при
составлении олимпиадных заданий по японскому языку 85

Консультации

Гудина О.В.

Die deutsche Sprache in Zeiten von Corona 92

УРОКИ ЕГЭ И ОПЫТ ДИСТАНТА

ДОРОГОЙ ЧИТАТЕЛЬ!

В октябрьском номере журнала «Иностранные языки в школе» мы предлагаем две основные темы «Уроки ЕГЭ 2020» и продолжение публикаций материалов ученых и практиков по проблемам дистанционного обучения.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) как форма государственной итоговой аттестации является компетенцией федеральных органов исполнительной власти Российской Федерации, и впервые был предложен в российских школах в качестве большого эксперимента 2002–2003 гг., когда 14 регионов страны изъявили желание принять в нем участие. Суть эксперимента состояла в замене сложившейся к тому времени двухэтапной системы выпускных школьных и вступительных в вуз экзаменов одной процедурой, результаты которой могли бы использоваться как для получения школьного аттестата, так и для поступления в учебные заведения следующего уровня образования. После получения официального статуса в 2009 г. ЕГЭ стал проводиться по всей стране, а в 2015 г. в нем появилась устная часть.

С самого начала главной идеей обновления системы итоговой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений страны было обеспечение единства требований к знаниям выпускников, достижение равных возможностей и большей степени объективности оценки для всех школьников, а также использование результатов ЕГЭ для анализа и мониторинга состояния системы среднего образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. Журнал ИЯШ регулярно освещал самые актуальные проблемы, связанные с ЕГЭ, приглашая ведущих ученых, методистов и учителей-практиков. Своими взглядами, идеями, рекомендациями делились И. Л. Бим, М. Л. Вайсбурд, М. В. Вербицкая, В. В. Копылова, О. М. Корчажкина, Е. В. Кузьмина, К. С. Махмурян, В. Н. Симкин, Е. Н. Соловова, Т. М. Фоменко.

Единый государственный экзамен 2020 г. проходил в непростых условиях особой эпидемиологической ситуации после длительного периода дистанционного обучения школьников. Мы обратились с просьбой поделиться экспертным мнением о результатах ЕГЭ 2020 к Марии Валерьевне Вербицкой, доктору филологических наук, профессору, ведущему научному сотруднику ФГБНУ «ФИПИ», руководителю комиссии по разработке КИМ ГИА по иностранным языкам, чему посвящена статья номера «Результаты единого государственно-го экзамена по иностранным языкам 2020 г.».

В этом номере журнала мы также продолжаем знакомиться с опытом российских коллег по использованию современных информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в дистанционном формате.

Лингвистический корпус выступает одним из современных средств обучения, которые обладают лингводидактическим потенциалом для организации исследовательской работы обучающихся и формирования лексико-грамматических навыков речи. В своих статьях П. Ю. Золотов, М. С. Коган и Н. В. Попова

представили авторские методики по использованию корпусных технологий в обучении иностранному языку.

Письменной речи традиционно уделяется недостаточно должного внимания в условиях очного аудиторного обучения. Дистанционные технологии создали дополнительные педагогические условия для развития умений письменной речи во внеаудиторное время. В своих работах М.В. Харламенко и В.Ю. Михайлов представляют авторские методики развития умений письменной речи учащихся на основе вики-технологии и сервиса Kaizena.

В последнее время в связи с развитием сети Интернет и доступности интернет-сервисов большую популярность приобрела реализация интернет-заданий. Е.М. Шульгина представляет методику развития видов речевой деятельности на основе веб-квестов — сценариев организации проектной деятельности, М.А. Тишина — технологию мобильного квеста для развития умений критического мышления на занятиях по иностранному языку.

По традиции календарь октября отмечен профессиональным праздником — Днем учителя! Редакция журнала ИЯШ поздравляет всех учителей иностранного языка и желает творческих успехов в работе в условиях новых вызовов времени!

Твердохлебова Ирина Петровна, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой русского и иностранных языков Московского государственного геологоразведочного университета.

E-mail: iyash@relod.ru

Сысоев Павел Викторович, доктор пед. наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, профессор кафедры английского языка и цифровых образовательных технологий Института международного образования Московского педагогического государственного университета. Приглашенный редактор спецвыпуска журнала «Иностранные языки в школе».

E-mail: psysoyev@yandex.ru



**Сведения
об авторах**

ЯЗЫКОВАЯ РЕФЕРЕНЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СВЯЗНОСТИ И ЦЕЛЬНОСТИ ТЕКСТА ПРИ РАБОТЕ С ЗАДАНИЯМИ ФОРМАТА ЕГЭ



Аннотация

В статье предлагается технология выполнения задания № 11 ЕГЭ по английскому языку, в котором требуется восстановить текст с несколькими пропущенными фрагментами. Технология основана на явлении языковой референции связного и цельного текста с привлечением инструментов коммуникативной и функциональной грамматики, дающих возможность анализировать текст на психолингвистическом и семантическом уровнях. Теоретические правила построения референтных связей между языковыми и речевыми компонентами текста преобразуются в конкретные учебные стратегии, позволяющие учащимся выполнить задание № 11 наиболее простым и доступным способом. Приводится пример практического применения предлагаемой технологии.



Abstract

LANGUAGE REFERENCE AS A TOOL OF ENSURING COHESION AND COHERENCE OF THE TEXT WHILE WORKING WITH UNIFIED STATE EXAM TASKS

The article provides a technology for fulfilling the criteria to Task 11 of the Russian Unified State Exam on the English language, which requires to restore the text with a few missing fragments. The technology is based on linguistic reference necessarily met in a cohesive and coherent text. Using communicative and functional grammar tools makes it possible to analyze a text at the psycholinguistic and semantic level. The theoretical rules for constructing reference relationships between the linguistic and speech components of the text are converted into particular learning strategies that allow students to perform Task 11 in the simplest and most affordable way. An example displays practical applications of the technology proposed.



Ключевые слова

ЕГЭ, связность/цельность текста, коммуникативная грамматика, функциональная грамматика, языковая референция, средства осуществления референции



Keywords

Russian Unified State Exam, cohesion/coherence of the text, communicative grammar, functional grammar, language reference, means of reference

ВВЕДЕНИЕ

Любой качественный текст представляет собой информационное и структурное единство, функционально завершённое речевое целое, а его основными признаками, отражающими его содержательную и структурную сущность, являются *связность и цельность*. Связность и цельность (целостность) текста являются ос-

новными характеристиками текста, обеспечивающими адекватность его восприятия — как в плане построения, так и в плане понимания.

Связность (англ. *cohesion* — когезия, единство, слаженность) текста является *лингвистической категорией*, которая характеризуется взаимной соотнесенностью последовательных фрагментов некоторого участка текста на уровне сверхфразовых единств или предложений. С формальной точки зрения связность текста обеспечивается лексико-грамматическими возможностями языка — теми лингвистическими инструментами, которые привлекает автор, чтобы донести до читателя свои мысли или идеи. Созданная таким образом смысловая нагрузка, формирующая содержание текста или его части, является важным компонентом второй характеристики текста — его цельности.

Цельность (англ. *coherence* — когерентность, непротиворечивость, логичность) текста — это *психолингвистическая категория*, подразумевающая смысловое единство текста или его части, которое обеспечивается единством авторского замысла, служащего источником развития фабулы всего текста или отдельных эпизодов повествования.

Проблемы связности и цельности текста, а также их взаимодействия традиционно (вплоть до последней четверти XX в.) рассматривались в рамках лингвистики текста (ЛТ) — раздела языкознания, где основное внимание было направлено на изучение способов формально-грамматического обеспечения этих характеристик текста — использования анафор, повторов, дейктических элементов, видо-временной последовательности и пр. В 1970-е годы ЛТ распалась на два направления: *психолингвистическое*, изучающее способы успешной коммуникации за счет выявления содержательных компонентов текста, и *семантическое*, занимающееся определением глубинных смыслов текста или его части. Если психолингвистическое направление опиралось на психолингвистику, прагматику, ретиорику, стилистику, то семантическое стояло ближе к герменевтике — науке об интерпретации текстов, включающей также интерпретацию имплицитных компонентов текста.

В настоящее время проблемы связности и цельности текста решаются в рамках комплексной филологической дисциплины, которая включает инструменты многих направлений лингвистики, основными из которых, поддерживающими преемственность психолингвистического и семантического направлений на новом уровне, являются коммуникативная грамматика и функциональная грамматика.

Коммуникативная грамматика базируется на понятиях *текст* как высшей реализации языка, и *язык* — как реализации в речи коммуникативно-смысловой потребности говорящих. Отсюда выводится основная концепция коммуникативной грамматики: «поиск взаимообусловленного единства трех характеристик языковых явлений «о чем? как? для чего?»: значения, формы и функции» [1, с. 3, 6].

Функциональная грамматика описывает грамматические формы и синтаксические конструкции языка с точки зрения семасиологического аспекта — выполняемых ими функций в речи, причем исходит из двух принципов: как «от формы выражения (средства) к функции», так и «от функции к форме выражения» [2, с. 14-17; 3, с. 3, 32-47; 4, с. 3, 5-12].

С практической точки зрения применение инструментов коммуникативной и функциональной грамматики выражается в дихотомии «смысл — форма», когда «на разных этапах анализа осуществляется разнонаправленное («чел-

ночное») движение от семантики к формам и от форм к семантике (от функций к средствам и от средств к функциям)» [2, с. 14]. Сторонники этого направления в грамматике справедливо отмечают, что «в результате такого комбинированного анализа исследователь получает сложное содержательно-формальное единство, планом содержания которого является представленная в системе своих вариантов семантическая категория, а планом выражения — комплекс разноуровневых языковых единиц, объединенных общностью семантических функций» [5, с. 193].

Таким образом, проявляющаяся в каждом цельном и связном тексте дихотомия «смысл — форма» может быть наиболее эффективно восстановлена с помощью средств обоих грамматических направлений — коммуникативной и функциональной грамматики, что позволяет рационально выбрать необходимые инструменты при исследовании текста в зависимости от конкретной научной или учебной задачи.

ЯЗЫКОВАЯ РЕФЕРЕНЦИЯ

Понимание принципов построения (создания или восстановления) текста, обладающего свойствами связности и цельности, является важнейшим когнитивным умением, которое актуализируется у учащихся при подготовке и выполнении задания №11 ЕГЭ по иностранному языку (ИЯ). В данном задании, где требуется заполнить пропуски в тексте короткими фрагментами (частями предложений), проверяется умение понимать и моделировать структурно-смысловые связи в тексте, что по существу предполагает анализ и восстановление связности и цельности текста с ориентиром на содержательную и формально-языковую составляющие его характеристик.

Предлагаемые на ЕГЭ тексты априори обладают *глобальной связностью*, обеспечивающей единство и смыслового целого, и внутреннюю цельность внутри смысловых частей текста (в данном случае абзацев). Тогда как *локальная связность* — связность линейных последовательностей на уровне межфразовых единств — намеренно нарушена, и учащимся необходимо ее восстановить. Более точно локальная связность определяется межфразовыми синтаксическими связями, формируемыми с помощью различных языковых характеристик — порядком слов, союзами, местоимениями, видо-временными формами глаголов и пр.

Таким образом, связность текста лежит в области внешних структурных показателей, проявляющихся в его **языковом содержании** — через формально-грамматическую взаимозависимость компонентов текста: «лексическое значение слов, словообразовательные значения, значения лексико-грамматических разрядов, частей речи, грамматических форм и конструкций, морфологических и синтаксических категорий в системе языка и в реализациях, выступающих в речи» [3, с. 57–58]. Тогда как цельность текста обусловлена тематической, концептуальной и модальной связью, обеспечивающей его мыслительное (понятийное) содержание, признаком которого является наличие развернутой (представленной во всем тексте) **языковой референции**.

Кроме того, следует учитывать, что при составлении заданий ЕГЭ авторы обычно опираются на правила, применяемые для информативно-актуального членения предложений. Однако эта функция не ограничивается только формальным делением на тему (информативно менее значимую часть) и ремю (информативно более значимую часть): «Указанная функция актуального членения служит для развертывания речи, устанавливая «обратную» смысловую связь данного предложения с предыдущим предложением» [4, с. 195], что также указывает на наличие смысло-

вых и языковых связей между именами и объектами действительности, составляющих суть понятия **референция**.

Именно в этом расширенном понимании соотносительности мыслительного и языкового содержания любого текста заключена дихотомия «смысл — форма», и именно она — будучи трансформированной в способы осуществления референции — положена в основу стратегий выполнения заданий, связанных с восстановлением локальной связности и цельности текста в задании №11 ЕГЭ по английскому языку.

Хотя изначально в лингвистике «референцией называется соотношение и соотносительность языковых выражений с внеязыковыми объектами и ситуациями», ее также можно рассматривать как «отношение, в которое вступают языковые выражения в контексте речевого акта» [6, с. 244–245]. Слово или выражение, на которое осуществляется референция в последующем предложении, называется *антецедентом*, а его предметное воплощение в реальном, внеязыковом мире — *референтом*¹. Сами языковые носители функции указательности (дейктичности)² называются *анафорическими элементами*.

Итак, референция повсеместно присутствует в любом тексте и поэтому является для учащихся необходимым инструментом проверки правильности выбранного фрагмента, поскольку с ее помощью устанавливается соответствие между анафорическими элементами пропущенного фрагмента (союзами, предлогами, местоимениями) и соответствующими антецедентами в окружающем тексте — как в том же, так и в предшествующем предложении [6, с. 244–245; 7, с. 393–397; 8, с. 29–36].

СРЕДСТВА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕФЕРЕНЦИИ В ТЕКСТЕ

К средствам осуществления референции в англоязычных текстах, обладающим свойствами дейктичности и связанным с существительным анафорическими отношениями³, относятся, прежде всего, местоимения 3-го лица ед. и мн. числа. Это личные местоимения в именительном или объектном падеже (*he/him, she/her, it, they/them*), притяжательные местоимения в присоединяемой или абсолютной форме (*his, her/hers, it/its, their/theirs*), возвратные местоимения (*himself, herself, itself, themselves*), обобщенно-личные местоимения в именительном или объектном падеже (*one/ones, one's/ones'*), указательные местоимения (*this/these, that/those, such*) и вопросительные/относительные/союзные местоимения (*who, what, whose, whom, which, whatever/whoever/whomever, (that)*)⁴.

Например, личные местоимения 3-го лица могут заменять существительные по категориям одушевленность/неодушевленность, мужской/женский род, единственное/множественное число, а притяжательные местоимения указывают на принадлежность соответствующим существительным-антецедентам. Напротив, указательные местоимения, реализуя свое название, не замещают существительное, а только указывают на него, тогда как относительные местоимения, также не замещая предмет, выраженный существительным, соотносятся с ним [8, с. 35].

Морфологической особенностью неопределенных (*each, either, both, some, something, somebody, someone, any, anything, anybody, anyone*), отрицательных (*no, none, neither, nobody, no one, nothing*), взаимных (*each other, one another*) и раздельных (*other, another*) местоимений является дихотомия «лицо/не-лицо» [8, с. 30–33]. Ряд из местоимений этой группы могут реализовать свои анафорические отношения с существительными только через дополнительную связь с местоимением *they* в объектном падеже — местоимением *them*, например, *each/neither/n*

¹ Расширенное определение референта встречаем в [7, с. 394]: референт может относиться не только к некоторому имени (денотату) как дискретной единице языка, но и к имени в составе предложения, то есть к имени с его атрибутами, действием или состоянием, выраженный предикатом данного предложения. Более того, С.Д. Кальцельсон приводит примеры референции, встречающейся не только в части, но и в целостном предложении.

² «Дейктическим называется такой элемент, который выражает идентификацию объекта — предмета, места, момента времени, свойства, ситуации — через его отношение к речевому акту, его участником или контексту» [6, с. 245].

³ «Анафорическое отношение — отношение между языковыми выражениями (словами или словосочетаниями), состоящее в том, что в смысл одного выражения входит отсылка к другому» [9, с. 32].

⁴ Интересно отметить, что А. Вежбицка в своих поздних работах относит широкий класс местоимений к так называемым семантическим примитивам — базовым составляющим языковых высказываний, выражающим элементарные смыслы [10].

one/both/some/any of them. Существует также выборка универсальных местоимений, охватывающая все одушевленные и неодушевленные предметы, что позволяет рассматривать классы этих предметов как единое целое — *all, each, both, either, every, everything, everybody, everyone*. Среди этих местоимений также есть те, что обладают анафорическими функциями, реализующимися в паре с объектным местоимением *them*.

Таким образом, по способности осуществлять референцию, то есть по наличию заместительной функции, все местоимения могут быть разделены две группы, составляющие наиболее явную дихотомию признаков «прономинальность (местоименная транспозиция)⁵/не-прономинальность».

⁵ Прономинализация — переход слов из других частей речи в местоимения в результате утраты или ослабления присущего им лексического значения и приобретения отвлеченного значения и указательной функции.

Кроме того, подобно другим частям речи местоимения несут в себе два семантических аспекта: денотативный и сигнификативный. Денотативный аспект значения указывает на конкретный объект (предмет), тогда как сигнификативный — на класс обозначаемых объектов. Личные, соответствующие им притяжательные и возвратные местоимения, а также обобщенно-личные местоимения и местоимение *it* в своем безличном значении, составляющие первую группу местоимений, полностью относящихся к денотативной (предметной) сфере. Местоимение *that* несет двойственную функцию: на сигнификативном уровне оно выступает как указательное, а на денотативном — как относительное [8, с. 34].

Немаловажным языковым компонентом, реализующим функцию референтности, на который следует ориентироваться при заполнении пропусков фрагментами текста в задании ЕГЭ №11 по чтению, является группа местоимений *who, what, whose, whom, which, whatever/whoever/whomever, that*, которые в зависимости от синтаксической роли в предложении можно отнести к вопросительным, соединительным, относительным или союзным местоимениям, а *when, where, how* и *why* — еще и к соединительным наречиям (более подробно примеры синтаксической связи в предложениях с этими языковыми единицами см. в [11, с. 116–156]). С помощью этих языковых единиц не только реализуется заместительная функция языка, но и обеспечивается связность текста за счет возможности построения распространенных сложноподчиненных предложений, в которых они с точки зрения прагматики играют роль союзов или союзных слов⁶.

⁶ Союзы не всегда обязательно присутствуют при введении придаточных предложений. Например, инфинитивы очень часто составляют основу бессоюзных придаточных предложений цели, а в определительных (атрибутивных) придаточных предложениях могут опускаться союзы *which, that* или *who/whom*.

Таким образом, перечисленные типы анафорических элементов являются основными языковыми средствами осуществления референции. Поэтому умение выделить их в пропущенных фрагментах задания ЕГЭ №11 по чтению, а затем соотносить с соответствующими antecedентами в тексте задания, является залогом понимания логико-смысловых связей в тексте и, следовательно, залогом правильности выполнения задания.

ПРИМЕР ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЯ №11 ЕГЭ

Обзор многочисленных вариантов задания №11 ЕГЭ [12–15] позволяет выделить самые распространенные типы фрагментов, предлагаемых для восстановления локальной связности и цельности текста: вопросительное предложение; глагол или причастие прошедшего времени с последующей частью предложения; часть сложносочиненного предложения (с сочинительным, соединительным или противительным союзом); часть сложносочиненного или сложноподчиненного предложения (бессоюзный вариант); придаточные предложения (определятельное, дополнителное, уступительное, условия, времени, цели, места, причины, следствия, образа действия или дополнительное); герундиальный оборот (вводит дополнительное действие объекта); причастный оборот (вводит определение объекта); однородные члены предложения (с разными видами предлогов или без них);

второстепенные члены предложения, вводимые предложной или наречной конструкцией; часть сравнительного оборота.

Приведенные виды пропущенных фрагментов, наиболее часто встречающихся в задании №11 ЕГЭ, входят в программу средней школы по ИЯ, поэтому ожидается, что выпускники владеют перечисленными формально-грамматическими структурами не только на рецептивном уровне (опознают, различают), но и могут свободно оперировать ими применительно к протяженному экзаменационному тексту, продуцируя (восстанавливая) его связность и цельность.

Рассмотрим типичный пример задания №11 ЕГЭ по английскому языку [13, с. 76–77] с точки зрения реализации стратегий, основанных на соблюдении принципов связности и цельности текста:

The survey, released Thursday, polled 66,040 people from 68 countries across the, and asked respondents: «In general, do you personally feel very happy, happy, neither happy nor unhappy, unhappy, or very unhappy about your life?» According to the survey, 87 percent of Colombians polled said they were happy, and only 2 percent said they were unhappy, **A** _____. So what's Colombia's secret to happiness?

After all, this isn't the first time **B** _____. While the survey didn't go into the particulars of what made some countries happier than others, there are some ideas of **C** _____. At the tip of the South American continent, Colombia's location gives its inhabitants and tourists unique access to both the Atlantic and the Pacific Ocean. Apart from its renowned tropical beaches and tropical grasslands, the country can offer visitors a chance **D** _____.

While many know the country as a tropical paradise due to its location near the Equator, its rich ecosystems are possibly due to its varied climate zones. There are no striking seasonal changes throughout the year **E** _____. Best of all, about 86 percent of the country has the tropical climate known and loved by those wishing to visit a sunny paradise.

Since 1974, on Sundays and national holidays the country's capital closes its usually congested main roads **F** _____. The capital city, Bogotá, has the most extensive network of cycle routes in Latin America and is a competitive force for the top spot in the world.

-
1. to give Bogotá's residents a chance to walk, run, bike, etc.
 2. and Colombia's temperature varies based on elevations and rainfall
 3. that **they** organize all of **them** and participate in **each one**
 4. why Colombia reigns supreme in the happiness department
 5. to explore the Amazon rainforest, climb the Andes or Sierra Nevada mountains
 6. Colombia has topped the list
 7. giving **them** a «net happiness score» of 85 percent

Основой предлагаемой стратегии является последовательная проверка, подходит ли тот или иной фрагмент текста к пропуску **с функциональной точки зрения сначала по формально-грамматическим признакам, а затем по смыслу**. Этот подход нам представляется наиболее рациональным, поскольку, во-первых, согласно содержанию семантических, синтаксических и морфологических признаков частей речи (см., например, [16, с. 203–204]), языковая форма является показателем первого (поверхностного) уровня, и ее заметить и выделить проще, чем отследить смысл, и во-вторых, содержание – это важный, но все же вторичный, более глубокий, признак, который должен проверяться на завершающем этапе восстановления связности и цельности текста как на уровне абзаца, так

и по окончании выполнения всего задания — на уровне законченного текста. Все это позволит сэкономить время, отведенное на выполнение задания на экзамене.

Тем не менее, нельзя отрицать наличие явных случаев, когда содержание выступает настолько открыто, что проще сначала подобрать фрагмент по смыслу, ориентируясь на ключевые слова или иные смысловые признаки, а затем проверить формально-грамматическое соответствие фрагмента и окружающего текста — как до, так и после вставленного фрагмента.

ЭТАП 1. После чтения всего текста для понимания общего содержания внимательно прочтем пропущенные фрагменты и проанализируем их с синтаксической точки зрения. С этой целью подчеркнем «сигнальные» члены фрагментов (см. текст задания, приведенный выше).

Для этого выясним, ориентируясь на формально-грамматические (морфологические и синтаксические) признаки — суффиксы глаголов и причастий, союзы, союзные слова, предлоги, местоимения, порядок слов и др., — какими грамматическими структурами они являются. Затем сгруппируем однотипные с грамматической точки зрения фрагменты, поскольку они составят конкуренцию при заполнении пропусков.

Анализ фрагментов текста в предложенном выше задании показал следующие результаты.

Фрагменты 1 и 5 представляют собой инфинитивные придаточные предложения цели (отвечающее на вопросы *so why? what for? for what purpose?*), относящиеся в части, предшествующей пропуску, к действию или явлению, которое приведет/приводит/приведет к достижению этой цели.

Фрагмент 2 — это одно из равноправных простых предложений (а не однородный член, так как имеет самостоятельную грамматическую основу), присоединяемое к предыдущему союзом *and* и образующее вкупе с ним сложносочиненное предложение.

Фрагмент 3 — это придаточное дополнительное (изъяснительное) предложение, вводимое союзом *that*, относящееся к члену главного предложения, который нуждается в смысловом распространении (дополнении, пояснении), и отвечающее на один из вопросов, предполагающих запрос информации *what?*

Фрагмент 4 — это придаточное предложение, вводимое союзом *why*, которое может быть придаточным дополнительным предложением и отвечать на вопрос *what?* или придаточным определительным предложением, отвечающим на вопросы *what?* или *which?*

Фрагмент 6 — это бессоюзное простое предложение, которое может быть частью как сложносочиненного предложения (с бессоюзной или союзной сочинительной связью), так и сложноподчиненного предложения (с бессоюзной или союзной подчинительной связью).

Фрагмент 7 вводит дополнительное действие (аналог деепричастного оборота в русском языке), поскольку слово *giving* имеет все признаки герундия (образован от переходного глагола *give* с последующими дополнениями: косвенным *them* и прямым *a «net happiness score»*), поэтому сам фрагмент должен следовать за именной группой, в которой субъект или объект это дополнительное действие совершает.

Конкурентами при заполнении пропусков могут быть фрагменты 1 и 5 (инфинитивы), 1 и 7 (глагол *give*), 2 и 6 (части сложносочиненного предложения), 3 и 4 (придаточные дополнительные предложения).

ЭТАП 2. После прочтения абзаца соотнесем структуру каждого предложения, содержащего пропуск, с возможным фрагментом, который мы уже проанализировали. В качестве дополнительного подтверждения правильности выбранного фрагмента будем проверять референтную соотнесенность между компонентами выбранного фрагмента и предшествующей частью абзаца. С этой целью в списке фрагментов анафорические элементы выделим жирным шрифтом (см. текст задания, приведенный выше).

По грамматической структуре к **пропуску А** подходят фрагменты 2, 6 и 7, поскольку структура предложения допускает как дополнительное действие, так и присоединение еще одного простого предложения. Однако по смыслу (тематике) подходит только фрагмент 7, поскольку и во фрагменте, и в предыдущей части предложения говорится о процентном соотношении счастливых и несчастливых жителей Колумбии. Кроме того, местоимение *them* во фрагменте соотносится со словом *Colombians*.

По грамматической структуре к **пропуску В** подходят четыре фрагмента, представляющие собой придаточные предложения: 1 и 5 — инфинитивные цели, 4 — союзное причины, 6 — бессоюзное неизвестного типа. Тогда как по смыслу подходит только фрагмент 6, который является придаточным определительным предложением с пропущенным союзом *when*.

К **пропуску С** по структуре подходят два фрагмента: 4 — как придаточное определительное, относящееся к слову *ideas*, и 7 — как начинающееся с герундия, который следует за предлогом *of*. Однако фрагмент 7 уже занят и по смыслу не подходит, а в фрагменте 4 приводится содержание некоторых идей (*some ideas of*), что делает его единственным подходящим вариантом.

По структуре для **пропуска D** могут быть выбраны фрагменты 1 и 5 — оба инфинитивные придаточные предложения цели. Однако фрагмент 1 не подходит по трем причинам: по смыслу; в силу повторения слова *chance* и во фрагменте, и в предыдущей части предложения; поскольку упоминаются два разных объекта, которым дается шанс: *visitors* и *Bogota's residents*. Фрагмент 5 полностью подходит.

По структуре и по смыслу к **пропуску Е** подходит только фрагмент 2, а к **пропуску F** — только фрагмент 1.

На заключительной ступени этапа 2 проверяем, что оставшийся фрагмент 3 *that they organize all of them and participate in each one* не подходит ни к одному пропуску ни грамматически, ни лексически: 1) ни одно предложение до пропуска не требует присоединения придаточного дополнительного предложения; 2) ни в одном абзаце в тексте перед пропуском нет объектов, к которым бы отсылались сразу все три «семантических примитива» — *they*, *them* и *each one*.

ЭТАП 3. Прочтем еще раз весь текст, включая вставленные фрагменты, и убедимся, что в нем сохраняются правила грамматики и логика текста по тематике как внутри абзаца, так и между абзацами во всем тексте.

По завершении всех трех этапов задание считается выполненным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение отметим, что стратегии выполнения заданий, связанных с восстановлением связности и цельности текста, то есть с пониманием его логико-смысловых связей, выраженных лексико-грамматическими категориями, целесообразно ориентировать на средства осуществления референции, которые являются универсальными показателями как формально-языковых, так и содержательно-смысловых характеристик изучаемого текста.



Литература

1. Золотова Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – М.: Филфак МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. – 528 с.
2. Бондарко А. В. Подходы от «семантики» и от «формы» // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 348 с. – С. 14-17.
3. Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. 2-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 208 с.
4. Шелякин М. А. Функциональная грамматика русского языка. – М.: Рус. яз., 2001. – 288 с.
5. Воротников Ю. Л. В поисках «смыслового каркаса» языка // Актуальные проблемы лингвистики: Коллективная монография. – М.: РАЛН. – 270 с. – С. 188-205.
6. Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
7. Кацнельсон С. Д. Категории языка и мышления: Из научного наследия. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 864 с.
8. Штелинг Д. А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке: Учебное пособие. – М.: МГИМО, ЧеРо, 1996. – 254 с.
9. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
10. Вежбицка А. Из книги «Семантические примитивы». Введение // Семиотика / Под ред. Ю. С. Степанова – М.: Радуга, 1983. – 634 с. – С. 225-252.
11. Корчажкина О. М. Английский язык. Карманный справочник. 9-11 классы: учебное пособие / О. М. Корчажкина, М. А. Гребенникова; под ред. О. М. Корчажкиной – Ростов н/Д: Легион, 2019-384 с.
12. Бодоньи М. А. Английский язык. ЕГЭ-2019. Тренинг: все типы заданий: учебно-методическое пособие / М. А. Бодоньи, А. А. Меликян. — Ростов н/Д: Легион, 2018. – 368 с.
13. Бодоньи М. А. Английский язык. Подготовка к ЕГЭ-2019. 20 тренировочных вариантов по демоверсии 2019 года: учебно-методическое пособие / М. А. Бодоньи, А. А. Меликян, О. А. Прокофьева, Т. Е. Тихонова; под ред. М. А. Бодоньи. – Ростов н/Д: Легион, 2018. – 512 с.
14. Демонстрационный вариант контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена 2020 года по АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (письменная часть). – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2019. – 33 с. [Электронный ресурс] URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11> (дата обращения: 29.07.2020).
15. Открытый банк заданий ЕГЭ по английскому языку. [Электронный ресурс] URL: <https://fipi.ru/ege/otkrytyy-bank-zadaniy-ege#!/tab/173765699-11> (дата обращения: 15.07.2020).
16. Гируцкий А. А. Введение в языкознание: Учеб. пособие. – Минск: «ТетраСистемс», 2001. – 288 с.

Сведения
об авторе

Корчажкина Ольга Максимовна, канд. тех. наук, старший научный сотрудник
Института проблем информатики ФИЦ ИУ РАН, Москва.
E-mail: olgakotax@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРАГМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИМ МАРКЕРАМ С ПОМОЩЬЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ



Аннотация

В статье рассмотрены вопросы обучения прагматическим маркерам как составляющей развития иноязычных прагматических навыков с использованием лингвистических корпусов. В ходе поисково-исследовательской работы предлагается использовать систему упражнений, включающую исследование ряда маркеров: прагматических дискурсивных маркеров, используемых для формирования речевого компонента прагматической компетенции; прагматических маркеров, используемых для формирования социального компонента прагматической компетенции; прагматических базовых маркеров, используемых для формирования социолингвистического компонента прагматической компетенции. Предлагаются методические рекомендации, направленные на более эффективное использование корпусов в формировании прагматических навыков посредством обучения прагматическим маркерам.



Abstract

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE PRAGMATIC SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH TEACHING PRAGMATIC MARKERS USING CORPORA

The article considers the issues of teaching pragmatic markers as part of the development of foreign language pragmatic skills using linguistic corps. During the students' research work, it is proposed to use an exercise system that includes the following types: study of pragmatic discursive markers used to develop the speech component of pragmatic competence, the study of pragmatic markers used to develop the social component of pragmatic competence; study of pragmatic basic markers used to develop the sociolinguistic component of pragmatic competence. Methodological recommendations based on the study of pragmatic markers are proposed.



Ключевые слова

прагматическая компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, прагматические маркеры, лингвистический корпус, обучение иностранному языку



Keywords

pragmatic competence, communicative competence, pragmatic markers, linguistic corpora, foreign language teaching

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют разнообразить учебную деятельность педагога в школе, а также сделать ее более эффективной. В рамках обучения иностранному языку в школе ИКТ технологии также имеют большой потенциал применения [11]. Недавние события, связанные с пандемией, вызванной COVID-19, привели к значительным изменениям в системе образования, в том числе и в школе. Внедрение технологий дистанционного обучения оказалось повсеместным и неотвратимым. Для многих учителей данное обстоятельство оказалось весьма непростым испытанием, а переход от традиционного обучения к обучению онлайн стал во многих случаях сложным и болезненным. Тем не менее, с приходом трудностей также появляются возможности для реализации новых методик, апробации новых методов и технологий. В данной статье мы предлагаем рассмотреть возможность формирования прагматических навыков старшеклассников через обучение прагматическим маркерам при помощи электронных лингвистических корпусов.

РАЗВИТИЕ ПРАГМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИМ МАРКЕРАМ

Прежде всего стоит рассмотреть ключевые понятия, о которых пойдет речь в данной работе. Основной целью обучения иностранному языку является овладение иноязычной коммуникативной компетенцией [1; 2]. Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) структурно включает в себя ряд других субкомпетенций, которые находятся в тесной взаимосвязи. Одной из таких субкомпетенций является прагматическая компетенция, реализующаяся в совокупности прагматических навыков. Под прагматической компетенцией понимается «способность передавать предполагаемое высказывание со всеми его нюансами в любом социокультурном контексте и интерпретировать сообщение так, как это было задумано говорящим» [3]. Таким образом, *прагматические навыки* позволяют говорящему адекватно выражать и воспринимать не прямое значение высказываний.

Структура *прагматической компетенции* рассматривается в различных моделях ИКК по-разному [1; 2; 12; 13; 15–17]. В данной статье мы следуем модели прагматической компетенции, состоящей из следующих компонентов: речевого, социокультурного, социального, социолингвистического и компенсаторного [3]. Формирование каждого компонента прагматической компетенции может быть осуществлено посредством обучения прагматическим маркерам.

Прагматический маркер — это лексическое или грамматическое (или их сочетание) средство языка, которое не является содержательным элементом высказывания. В каждом языке есть набор подобных маркеров с определенным функционалом. Что касается английского языка, например, Б. Фрэйзер предложил подробную классификацию прагматических маркеров, которая включает четыре основных типа: дискурсивные, базовые, комментирующие и параллельные [5; 14]. На основе этих типов прагматических маркеров предлагается рассматривать формирование выше обозначенных компонентов прагматической компетенции (кроме социокультурного компонента, так как социокультурные значения невозможно передать при помощи прагматических маркеров).

Речевой компонент прагматической компетенции включает в себя все типы дискурсивных маркеров. Можно выделить четыре основных группы дискурсивных маркеров. Первая группа включает в себя прагматические маркеры,

которые используются для указания на смену темы в основном высказывании, например, «speaking of...», «as for». Вторая группа дискурсивных маркеров используется для введения информации, находящейся в противопоставлении к предыдущему высказыванию (среди таковых можно выделить «but», «on the other hand» и др.). Третья группа дискурсивных прагматических маркеров называется инферентными. Подобные маркеры вводят некоторое обобщение, основанное на предыдущих высказываниях, например, «so», «after all», «hence». Последняя группа дискурсивных маркеров — элаборативные маркеры, которые являются показателями того, что последующее высказывание будет дополнять или уточнять предыдущее. К таким маркерам можно отнести, к примеру, следующие слова: «also», «what is more», «too» и т.д.

Социальный компонент прагматической компетенции формируется посредством обучения двух типов прагматических маркеров: комментирующих и параллельных. Первый из этих двух типов разделяется на семь групп. Приведем некоторые примеры маркеров данного типа: «luckily», «fairly», «clearly», «next», «reportedly», «by no means». Параллельные маркеры включают в себя три группы: назывательные (вокативные) маркеры, которые могут быть выражены как именами собственными, местоимениями («you»), так и именами нарицательными («brother», «guys»); маркеры выражения недовольства говорящего («right now», «in heaven's name»); маркеры выражения общности и сплоченности («my friend»).

Формирование *социолингвистического компонента прагматической компетенции* заключается в усвоении базовых маркеров. Из этой категории маркеров подходящими являются лексические и смешанные маркеры. Лексические маркеры, например, включают в себя перформативные выражения («I beg», «I don't agree»), а также прагматические идиомы («perhaps», «you'd better»). Под смешанными маркерами, в первую очередь, подразумеваются раздельные вопросы.

Что касается *компенсаторного компонента прагматической компетенции*, то его реализация основывается на использовании представленных выше маркеров, целью которого является устранение информационных прагматических пробелов.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ КОРПУСОВ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Лингвистический корпус — это компиляция текстов, сопровождаемых разметкой (частиречной, синтаксической и др.), представленной в электронном формате. Прошло несколько десятилетий с момента появления первого корпуса (собрания текстов в электронном виде). Многие педагоги исследовали потенциал лингвистических корпусов в рамках обучения иностранному языку [7–9].

Корпусные технологии имеют ряд лингводидактических функций, изученных ранее исследователями-методистами [4; 6; 7; 10]. Принято выделять следующие основные лингводидактические свойства корпусов: контекстуальность, поиск по заданному шаблону, онлайн-доступ, сортировка результатов поиска [7]. Контекстуальность предполагает предоставления контекстного окружения искомого слова или словосочетания. Данное лингводидактическое свойство видится важным для определения функционального использования лексических единиц, а в нашем случае — прагматических маркеров. Поиск по заданному шаблону упрощает поисково-исследовательскую деятельность

учеников, делает ее доступной. Онлайн-доступ обеспечивает возможность для школьников производить поисковую деятельность с различных устройств как в классе, так и вне класса. Сортировка результатов поиска позволяет отобрать нужные для исследования примеры использования изучаемых языковых единиц.

Стоит отметить, что с помощью лингвистических корпусов возможно осуществлять формирование всех выше рассмотренных компонентов прагматической компетенции, кроме социокультурного.

АЛГОРИТМ РАЗВИТИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ КОРПУСОВ ТЕКСТОВ

Мы предлагаем следовать четко выстроенному алгоритму для формирования прагматических навыков школьников при помощи лингвистических корпусов для более эффективного обучения. Алгоритм содержит пять ключевых этапов обучения. Некоторые из этапов подразделяются на более мелкие шаги, которые в итоге равняются двенадцати.

Первый этап формирования прагматических навыков учеников с помощью электронных корпусов текстов, например, British National Corpus (далее BNC) – **вводный** (см. рис. 1). Он предполагает очную форму работы и включает в себя

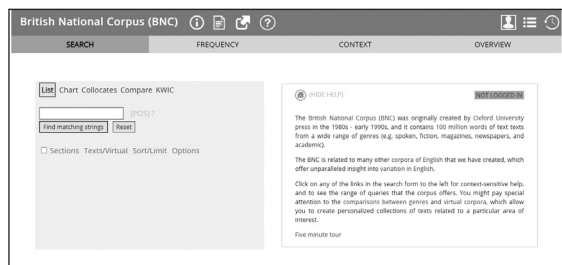


Рис. 1

Стартовая
страница корпуса
BNC

три последовательных шага. Во время первого шага школьники знакомятся с предметом обучения, т.е. овладевают прагматическими навыками. Предполагается, что ученики ознакомятся с прагматическими явлениями в теоретическом плане. Следующий шаг первого этапа является установочным: происходит определение целей, постановка задач, объясняется суть предстоящей проектной работы. Во время третьего шага ученики узнают о критериях оценивания их будущей работы.

Второй этап обучения является **организационным** (очная форма). Мероприятия второго этапа разделяются на два шага. Первый шаг включает в себя разъяснение вопросов информационной безопасности и правил работы с электронным лингвистическим корпусом. В течение второго шага ученики производят первичное ознакомление с лингвистическим корпусом как ресурсом: происходит регистрация в онлайн-корпусе, а также апробирование основных его функций.

Третий этап обучения – **поисково-исследовательский** (очная и заочная формы). Данный этап также включает в себя два шага. Первый шаг заключается в непосредственном поиске прагматических маркеров в конкретном электронном корпусе. Затем следует шаг, на котором производится анализ и обсуждение найденных примеров прагматических маркеров.

Четвертый этап формирования прагматических навыков – **продуктивный** (очная форма). Данный этап состоит из трех шагов, на которых происходит применение полученных на предыдущем этапе знаний. Первый шаг включает в себя непосредственное выполнение письменного или устного задания, коммуникативной направленности. Следующий шаг предполагает обсуждение выполненных заданий в группах. На последнем шаге происходит доработка и исправление коммуникативных заданий после обсуждения.

Последний этап обучения — **рефлексивно-оценочный** (очная форма). Первый шаг данного этапа — рефлексия учеников после обучения. Второй шаг — итоговая оценка учителем завершённой работы учеников.

СИСТЕМА ПОИСКОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ

На поисково-исследовательском этапе ученикам предлагается выполнить ряд поисковых заданий в лингвистическом корпусе BNC (см. рис. 1). Мы предлагаем следовать определенной системе упражнений для успешного формирования иноязычных прагматических навыков у старшеклассников.

В первую очередь, мы предлагаем разделить поисковые упражнения по видам прагматических маркеров, чтобы ученики осознавали разницу в их употреблении и лучше в них ориентировались. Итак, первым типом поисково-исследовательских упражнений является *исследование прагматических дискурсивных маркеров*, используемых для формирования речевого компонента прагматической компетенции. Можно выделить несколько подтипов данного упражнения. Первый подтип включает в себя поиск маркеров смены темы.

Второй подтип упражнений на исследование прагматических дискурсивных маркеров — поиск *маркеров противопоставления*.

Третий подтип упражнений на исследование прагматических дискурсивных маркеров представлен поиском *инферентных маркеров*.

Третий подтип упражнений на исследование прагматических дискурсивных маркеров представлен поиском *элаборативных маркеров*.

Вторым типом поисково-исследовательских упражнений является *исследование прагматических маркеров, используемых для формирования социального компонента прагматической компетенции*. Выделяется два подтипа данного вида упражнения. Первым подтипом является поиск комментирующих маркеров.

Второй подтип упражнений на исследование прагматических маркеров, используемых для формирования социального компонента прагматической компетенции — поиск *параллельных маркеров*.

Третьим типом поисково-исследовательских упражнений выделяется *исследование прагматических базовых маркеров*, используемых для формирования социолингвистического компонента прагматической компетенции. Первым подтипом данного вида упражнений включает в себя поиск *лексических прагматических маркеров: перформативов*.

Второй подтип упражнений на исследование прагматических базовых маркеров, используемых для формирования социолингвистического компонента прагматической компетенции — поиск *лексических прагматических маркеров: прагматических идиом*.

Третий подтип упражнений на исследование прагматических базовых маркеров, используемых для формирования социолингвистического компонента прагматической компетенции — поиск *базовых смешанных прагматических маркеров: прагматических идиом*.

Для формирования компенсаторного компонента прагматической компетенции используется весь набор прагматических маркеров, присущих другим компонентам.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОРПУСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.

Использование корпусных технологий может вызывать ряд затруднений как у школьников, так и учителей. Мы постарались выявить ряд методических рекомендаций, которые могут быть полезными в практической деятельности.

Во-первых, стоит принимать во внимание сложность языка интерфейса лингвистического корпуса. Исходя из уровня владения иностранным языком учеников, можно предложить разные варианты поисковой работы. Так, например, учитель может заранее подготовить распечатанные или электронные версии результатов поиска в корпусе, чтобы минимизировать риск учеников неправильно выполнить задание.

Во-вторых, в первую очередь мы предлагаем рассмотреть использование Британского национального корпуса, который является одним из наиболее популярных и удобных в использовании корпусов английских текстов. Стоит принять во внимание, что бесплатная версия подписки на корпус имеет ограничения по количеству поисковых запросов, что стоит учитывать при планировании занятий с использованием корпуса. Данный корпус является одним из субкорпусов корпуса English-Corpora.org. Другие субкорпусы также могут быть использованы для занятий. Британский национальный корпус имеет четыре функциональных панели: «search», «frequency», «context», и «account». В панели «search» происходит указание искомых слов или фраз, существует возможность сортировки поиска по частям речи и жанрам и стилям. Панель «context» отображает все примеры использования искомых слов и фраз в контексте.

В-третьих, стоит обратить внимание на сам способ поиска прагматических маркеров в панели «search». Рекомендуется использовать при осуществлении поиска некоторых прагматических маркеров знаков препинания, чтобы отсеять примеры данных лексических единиц в другом значении, например, следует вводить разделительные вопросы в поиск следующим образом: «can't you?».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование лингвистических корпусов в развитии иноязычных прагматических навыков старшеклассников представляется перспективным. Предлагается рассматривать обучение прагматическим маркерам как способ формирования прагматической компетенции школьников. Утверждается возможность развития речевого, социального, социокультурного и компенсаторного компонентов посредством корпусов текстов.

Приводится алгоритм развития прагматических навыков старшеклассников с помощью электронных корпусов текстов. Выделяется пять последовательных этапов: вводный, организационный, поисково-исследовательский, продуктивный, рефлексивно-оценочный.

Предлагается система поисково-исследовательских упражнений, в которой выделяются следующие типы: исследование прагматических дискурсивных маркеров, используемых для формирования речевого компонента

прагматической компетенции; исследование прагматических маркеров, используемых для формирования социального компонента прагматической компетенции; исследование прагматических базовых маркеров, используемых для формирования социолингвистического компонента прагматической компетенции.

Описывается ряд методических рекомендаций, относящихся к использованию лингвистических корпусов в целом, а также поиску примеров прагматических маркеров в корпусе.



Литература

1. **Бим И.Л.** Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностр. языки в школе. – 2002. – №2. – С. 11-15.
2. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно – целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
3. **Золотов П.Ю.** Рассмотрение прагматической компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов. – 2020. – Т. 25. – № 184. – С. 57-64.
4. **Золотов П.Ю.** Лингводидактические свойства корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов. – 2020. – Т. 25. – № 185. – С. 75-82.
5. **Золотов П.Ю.** Прагматические маркеры как структурный компонент формирования иноязычной прагматической компетенции обучающихся // Державинский форум. – 2020. – № 14. – С. 166-170.
6. **Кокорева А.А.** Корпус параллельных текстов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 118. – №2. – С. 57-62.
7. **Сёмич Ю.И.** Дидактические свойства и методические функции корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов. – 2018. – Т. 23. – № 177. – С. 39-49.
8. **Сысоев П.В.** Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. – 2010. – № 1. – С. 99-111.
9. **Сысоев П.В.** Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 12-21.
10. **Сысоев П.В.** Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 12-21.
11. **Сысоев П.В.** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. – М.: Глосса-Пресс, 2019. – 251 с.
12. **Bachman L. F. Palmer A. S.** The construct validation of some components of communicative proficiency. TESOL Quarterly, 1982. Vol. 16 (4), P. 449-465.
13. **Canale M., Swain M.** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1980. Vol. 1 (1), P. 1-47.
14. **Fraser B.** Pragmatic markers. Pragmatics, 1996, №6 (2), P. 167-190.
15. **Purpura J.** Assessing grammar. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2004.
16. **Savignon S.J.** Communicative competence: Theory and classroom practice: Texts and contexts in second language learning. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.
17. **Van Ek J.A.** Objectives for foreign language learning: Vol. 1. Scope. Strasbourg, France: Council of Europe, 1986.

Золотов Питирим Юрьевич, преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики Педагогического института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.
E-mail: pitirim93@gmail.com



**Сведения
об авторе**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДХОДОВ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ИДИОМ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ



Аннотация

В статье рассматриваются вопросы изучения фразеологизмов и идиоматических выражений в курсе английского языка в средней школе. Представлен алгоритм постепенного знакомства учащихся старших классов с лингвистическим корпусом, который базируется на использовании системы Интернет как лингвистического корпуса и поисковика Google как корпусного менеджера. Предлагаются геймифицированные задания, даются рекомендации по использованию открытых онлайн-интерактивных образовательных геймифицированных ресурсов, созданных на основе подходов корпусной лингвистики.



Abstract

USE OF CORPUS LINGUISTICS APPROACHES FOR STUDYING FOREIGN IDIOMS AND PHRASEOLOGICAL UNITS IN HIGH SCHOOL

Phraseological units and idiomatic expressions in an English course in high school are considered. The article presents an algorithm for the gradual familiarization of high school students with linguistic corpora on the basis of use of the Internet as a linguistic corpus and Google search engine as a corpus manager. Gamification tasks for the study of phraseological units and idiomatic expressions are suggested, recommendations for the use of open online interactive educational gamified resources are given.



Ключевые слова

английский язык, идиоматические выражения, фразеологизмы, коллокации, корпусная лингвистика, интернет как корпус, геймифицированные задания, ИКТ-компетенция



Keywords

English, idiomatic expressions, phraseological units, collocations, corpus linguistics, the Internet as a corpus, gamified tasks, ICT competency

Повсеместное внедрение ИКТ технологий в учебный процесс является в последние годы неотъемлемой его частью на всех уровнях образования. Вынужденный переход на дистанционное обучение в условиях самоизоляции всех участников учебного процесса заставляет разработчиков бороться за потребителей, создавая новые, функциональные цифровые инструменты и модернизируя уже существующие. В этой ситуации очень важно помочь школьным учителям нахо-

дить нужные ресурсы для решения конкретных задач в целях совершенствования учебного процесса в средней школе. Мы постараемся показать, как можно эффективно использовать функции расширенного поиска таких известных поисковых систем как Google, игровые и творческие задания, подготовленные преподавателем на основе материалов корпусов, и самостоятельный поиск учащихся в современных онлайн-корпусах для изучения идиоматических выражений и коллокаций.

Роль коллокаций, устойчивых словосочетаний и фразеологизмов в языке весьма значительна. Для английского языка этот факт стал доказанным после сформулированного Д. Синклером принципа идиоматичности языка (*the idiom principle*). Он заключается в том, что «говорящий имеет в своем распоряжении большое число полуоформленных фраз, которые представляют собой уже готовые единицы, даже несмотря на то, что при анализе их можно разбить на сегменты» [20]. Количественная оценка распространенности этого явления, выполненная в 2000 году Б. Эрман и Б. Воррен, показала, что 52% слов в типичном разговорном тексте и 40% в письменном тексте встречаются в виде повторяющихся словосочетаний, которые могут быть отнесены к трем категориям: лексическим, грамматическим и прагматическим [9, с. 51].

Современные исследователи используют разные термины для наименования сочетаний слов, которые в речи и в корпусе встречаются вместе, например, *лексические пучки* (lexical bundles), *формульный язык* (formulaic sequences / formulaic language (FL), *коллокации*.

К фразеологизмам зарубежные исследователи относят самые разные выражения, пословный анализ которых не позволяет понять их смысл. Кроме глагольных выражений с дополнениями (*pass the buck*) и идиоматичных фразовых глаголов, к фразеологизмам относят предложные выражения с существительными (*after a fashion, off the wall*), дву- и трехчленные выражения *high and mighty, mix and match, lock, stock and barrel*, застывшие сравнения, например, *as mad as a hatter, as black as your hat*, культурные аллюзии, цитаты, крылатые выражения, слоганы и т.д. [16, с. 81–82].

При изучении иностранного языка (ИЯ) умение понимать тексты, содержащие фразеологизмы, и употреблять их в собственной речи (письменной и устной) является важным показателем уровня владения иностранным языком. Материалы всех стандартизированных экзаменов содержат такие лексические единицы. Например, в пробном варианте ЕГЭ по английскому языку 2020¹ мы нашли следующие фразеологизмы: *to squeeze many things into my days, do some push-ups, keep me away from doctors, wash away your worries and fears, run around, use make-up, doesn't matter, glued to the box* и др.

¹ Варианты ЕГЭ досрочного периода 2020 года. URL: <https://fipi.ru/o-nas/novosti/varianty-vege-dosrochnogo-perioda-2020-goda#/tab/180555775-12>

ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С ИЗУЧЕНИЕМ ИДИОМ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Проблем, связанных с изучением фразеологизмов, несколько. С одной стороны, эти выражения — неотъемлемая часть языка. Однако, каждое конкретное идиоматическое выражение, известное большинству носителей языка, встречается весьма редко. Как показало корпусное исследование устной разговорной речи, проведенное Д. Шином и П. Нейшеном, высокочастотными являются немногочисленные словосочетания. В списке 100 наиболее частотных словосочетаний, употребляемых в устной речи, выражений, смысл которых неясен из значений составляющих их слов, можно пересчитать буквально по пальцам: *in fact, in terms of, rather than, as far as, come on, don't mind, make sure, mind you, quite a lot, hang on, it comes, go out* [19, с. 348].

² The enTenTen13 – корпус, собранный в 2013г на основе англоязычных материалов Интернета. Входит в коллекцию корпусов сопоставимого размера (10+млрд. слов каждый) на 38 языках, поддерживаемых конкордансером Sketch Engine.

T. Кобб обнаружил только 5654 выражения по запросу «pull» + my/your/his/etc. + «leg» в корпусе enTenTen13², содержащем 22,728,686,012 слов, т. е. одно употребление на 5 млн. слов. Из них примерно 15% имеют буквальное значение, т. е. не содержат идеи «поддразнивания» [8]. Таким образом, реально оценивая объем текстов, с которыми знакомятся учащиеся, можно предположить, что необходимо привлечь их внимание к этим выражениям с фразеологизмами.

Не догадываясь об идиоматичности определенных словосочетаний, которые Б. Лауфер, называет обманчиво-прозрачными [14], учащиеся переводят их дословно, даже не пытаясь запустить механизм смысловой догадки, демонстрируя в итоге непонимание текста, в котором каждое отдельное слово им знакомо [15].

Следует отметить, что все современные учебники отражают это явление, т. к. многие из них направлены на подготовку к сдаче стандартизированных экзаменов, в которых знание и понимание фразеологизмов проверяется достаточно широко. Однако у исследователей есть претензии к количеству тренировочных упражнений, направленных на закрепление фразеологизмов и типу этих упражнений.

Потенциал и ограничения использования лингвистических корпусов в средней школе. С момента появления общедоступных онлайн-корпусов и корпусных менеджеров появилось множество публикаций, посвященных вопросам их использования в преподавании иностранного и родного языков. Проведенный нами анализ публикаций отечественных авторов показал, что уже в ранних работах были описаны основные типы упражнений и заданий, которые можно создавать с использованием лингвистических корпусов для решения разных педагогических задач [12]. Наиболее полно они описаны в работах П. В. Сысоева [4] и Л. К. Раицкой [3].

Однако, материалов, касающихся использования корпусов для изучения ИЯ в средней школе, гораздо меньше. Очевидные проблемы, связаны со следующими факторами:

- 1) недостаточная ИКТ-компетенция преподавателей ИЯ и слабая подготовка в области корпусной лингводидактики;
- 2) необычный формат представления результатов запроса в виде усеченных строк конкорданса. Пользователю часто доступен только фрагмент предложения в большинстве примеров употребления искомого слова/словосочетания/фразы в минимальном контексте (KWIC), появляющихся в ответ на запрос;
- 3) недостаточно высокий уровень владения ИЯ учащимися для анализа аутентичных примеров, содержащихся в корпусе;
- 4) необходимость предварительной подготовки учащихся к выполнению таких заданий;
- 5) периодическое изменение интерфейса ресурса и синтаксиса запроса, что делает подробные руководства прежних лет (например, [18]) устаревшими в технической части, при этом их содержательная ценность сохраняется;
- 6) высокая трудоемкость проведения лингвистических исследований в корпусе по сравнению с такими надежными способами изучения ИЯ, как обращение к словарю или использование преподавателя как референтную инстанцию.
- 7) отсутствие корпусов, созданных с ориентацией на потребности учащихся [7, с. 4].

Дополнительной проблемой может являться переоценка поисковой и ИКТ-компетенции современных школьников. Известная метафора, характеризующая поколение, родившееся в эпоху широкого распространения компьютеров и интернета, как *digital natives* (цифровые аборигены) ошибочно воспринимается некоторыми педагогами как *поколение, наделенное особой «мудростью», интуицией, врожденными знаниями к организации учебного процесса, освоению знаний с помощью компьютерных технологий*. По поводу неправильности такой трактовки своего определения выступил автор термина М. Пренски [17]. Для наших задач это означает, что обучение учащихся — правильно формулировать запрос, уточнять его, а критически анализировать полученные результаты — это задача педагогов, которые должны способствовать развитию у обучающихся ИКТ-компетенции и критического мышления.

Если говорить об уровне среднего образования, то недостаток экспериментальных исследований является общепризнанной проблемой и отмечается многими зарубежными исследователями. Тем большую ценность представляет вышедшая в 2020 г. коллективная монография под редакцией Р.П. Кроссвейта (P. Crosthwaite) *Data-driven learning for the next generation: Corpora and DDL for pre-tertiary learners*³.

³ Data-driven learning for the next generation: Corpora and DDL for pre-tertiary learners/ P. Crosthwaite (ed.). 2020. London: Routledge.

Анализ глав, посвященных изучению идиоматических выражений и фразеологизмов, позволяет заключить, что 1) положительный эффект использования корпусных технологий является более устойчивым при более длительном экспериментальном обучении и в случае более высокого исходного уровня владения ИЯ; 2) эффективность использования корпусных технологий для усвоения данных лексических единиц повышается при разработке игровых заданий и выполнении творческих заданий на основе корпусных материалов; 3) использование сети Интернет как корпуса способствует развитию ИКТ-компетенции школьников, создает хорошую основу их обращения к лингвистическим корпусам в будущем.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОРПУСНЫХ ПОДХОДОВ

Использование Web в качестве корпуса с помощью поисковой системы Гугл.

Идея использования сети Интернет в качестве лингвистического ресурса не нова, но воспринимается достаточно неоднозначно научным и педагогическим сообществом. Именно поэтому сторонники этой идеи достаточно убедительно аргументируют свою позицию. Наиболее полно, на наш взгляд, все *за и против* представлены в работе А. Болтона [6]. Сопоставляя разные взгляды современных лингвистов, на вопрос, является ли интернет корпусом или нет, А. Болтон заключает, что это вопрос личных предпочтений исследователей. Дж. Синклер считал, что WWW не является корпусом, а А. Килгариф (A. Kilgariff) и М. МакКасси (M. McCarthy) отвечали на этот вопрос утвердительно [6, с. 274].

Интернет не совершенен, но и в любом самом тщательно собранном корпусе есть недостатки. Важным аргументом в пользу использования интернета как лингвистического ресурса является тот факт, что 93% профессиональных переводчиков использует его в таком качестве по сравнению с 20% обращающихся к корпусу (по данным опроса 2006 года, там же). По мнению М. Гатто, регулярное обращение к сети Интернет с лингвистическими запросами способствует выработке таких важных навыков у учащихся, как последовательное уточнение формулировок запроса, использование расширенных параметров поисковой системы (например, Google), критический анализ полученных результатов [10].

М. Гатто предлагает «разминочные» задания прежде чем перейти к использованию сети Интернет как лингвистического инструмента. Одно из них она назвала «калибровка». Идея этого поискового задания очень проста. Учащихся просят заполнить таблицу результатами поисковых запросов (см. табл. 1). Источниками примеров в левой колонке могут быть как ошибки, допущенные учащимися в письменных работах, так и типичные ошибки, представленные в специальных пособиях [11, с. 113; 21]. Педагогическая цель этого задания — установить границы доверия к сети как источнику информации. Отметим, что многие школьники не подвергают сомнению информацию из интернета, несмотря на многочисленные рекомендации критически оценивать полученные таким образом сведения [5, с. 107]).

Табл. 1
«Калибровка»
результатов
поисковых
запросов

QUERY Wrong	# of hits	QUERY Correct	# of hits
accomodation		accommodation	
beautifull		beautiful	
independant		independent	
unforseen		unforeseen	

Следующие поисковые задания строятся с таким расчетом, чтобы учащиеся убедились в необходимости уточнения запроса с помощью использования кавычек. Задание заключается в выборе правильного коллоката для слова *smoker*, исходя из трех прилагательных: «big», «heavy» и «strong» на основе количественной оценки. Если в запросе не использовать кавычки, то самым частотным окажется *strong smoker*, что противоречит тому, что старшеклассники знают из учебников. Повторение запроса с кавычками, указывающими на поиск словосочетания целиком, а не каждого из слов в текстах, принципиально меняет количественные результаты поиска, делая выражение «heavy smoker» явным лидером.

Уточнение предлогов в идиоматических и фиксированных выражениях можно проверять подстановкой вероятных вариантов или путем использования символа *. Например, предлог в выражении, встретившемся в пробном варианте ЕГЭ 2020, *be hard on oneself* можно «вычислить», перебирая наиболее вероятные кандидаты (*to, for, on*), либо используя символ * вместо предлога в запросе «be hard * myself». Уменьшить «информационный шум», существенно сократив количество неправильных вариантов можно, используя настройки расширенного поиска (*настройки → расширенный поиск*) поисковой системы. В *дополнительных настройках* из выпадающего списка выбирается страна (Великобритания) и язык (английский).

Достаточно убедительным для развития наблюдательности и критической оценки полученных результатов и необходимости знакомиться с контекстом употребления выражения является проверка частотности употребления сочетаний типа *motion quantity*. Несмотря на большое количество примеров *motion quantity*, несложно заметить, что *motion* и *quantity*, как правило, разделены запятой, тире, скобкой или другим знаком препинания и выдаются в запросе потому, что часто встречаются рядом, но не образуют при этом коллокации. Это еще одна особенность поисковика *Google*: система не учитывает знаки препинания при обработке запроса. Поэтому правильным является вариант *quantity of motion*.

Проверку сочетаемости слов из общенаучного словаря, к которому относятся базовые понятия физики, химии, биологии, математики, информатики и др.,

можно проводить в режиме поиска книги (*еще* → *книги*), внутри которого можно выставить ограничения по времени издания. Этот режим поиска привлекателен с точки зрения простоты использования, наличия визуального компонента в виде обложки книги, в котором употреблено искомое выражение; наличия минимального контекста с возможностью перехода и просмотра расширенного контекста; высоким уровнем достоверности отредактированного контента.

ПРИМЕРЫ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ, СОЗДАННЫХ НА ОСНОВЕ МАТЕРИАЛОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ

Карточки Домино. В классическом варианте игра происходит следующим образом: последнее слово идиомы/коллокации на предыдущей карточке становится первым на следующей. Этот принцип авторы [22] иллюстрируют следующим набором словосочетаний: *bank cheque – cheque book – book club – club sandwich – sandwich board – board room* Начиная игру с исходного слова, (*bank* в данном случае), игроки последовательно выбирают слова из предложенного набора, чтобы составить коллокации. Побеждает тот, кто первым использует все предложенные слова из списка, образовав правильные коллокации (закрытая версия игры). В открытом варианте игры, гораздо более сложном, игроки сами подбирают слова и коллокации с ними. Другой набор слов для игры: начальное слово – *family*, конечно – *scale*. Нужно образовать 10 словосочетаний. Слова для образования коллокаций: *height, time, part, velocity, profile, life, cycle, component, ride*. (Ответ: *family life – life cycle – cycle ride – ride velocity – velocity profile – profile component – component part – part time – time scale*). Авторы считают, что в таком формате можно тренировать коллокации, образованные по любой модели: *noun + noun, noun + of + noun, verb + noun, noun + verb* и др.

Угадай коллокат. Увлекательное игровое задание на угадывание коллокатов определенного слова предложил К. Лэкман [13]. Учащиеся разбиваются на 2 команды. Капитан команды смотрит на оборотную сторону карточки, содержащей самые частотные определения данного слова, (Лэкман привел пример игры для слова *idea*) и дает наводящие подсказки команде для угадывания определения. Разрешается только 1 попытка. Если команда правильно угадывает слово, она зарабатывает 1 балл. Если ответ неверный, шанс получает другая команда. Когда обсуждены все слова из списка, переходят к другой карточке, составленной аналогично. Команда, капитан которой дает подсказку, всегда отвечает первой. Победителем становится команда, набравшая наибольшее количество очков.

Идею этой игры мы модифицировали для изучения/анализа коллокатов некоторых идиом, например, *burst into*. На рисунке 1 показана формула запроса, позволяющая, с одной стороны, получить все формы глагола, входящего в идиому, в одном запросе, а, с другой стороны, уменьшить «шум», произведя поиск только на расстоянии 2-х слов справа от заданного выражения.

Оборотная сторона карточки для выражения *burst into* представлена в таблице 2.

В десятку самых частотных коллокатов также вошли *flame* (161), *song* (96), *applause* (81), *bloom* (40), *giggle* (24), *view* (20), *life* (19).

1	tears	1125
2	flames	482
3	laughter	228

Рис. 1

Формулировка запроса для получения коллокатов идиомы *burst into* (Заглавные буквы позволяют в одном запросе получить все формы слова; поиск коллокатов в пределах 2-х слов справа позволяет уменьшить шум)

Табл. 2

Самые частотные коллокаты по запросу в корпус COCA

Компьютеризированный вариант индивидуальной игры на угадывание коллоката подробно описан зарубежными коллегами [22].

Сторителлинг, основанный на идиомах. Более сложным заданием на развитие письменно-речевых навыков является задание по описанию картинки с обязательным использованием идиомы, которую она иллюстрирует. Обычно в школьных учебниках идиомы иллюстрируются карикатурами, поэтому визуализация их с помощью фотографий является мощным стимулом для придумывания истории с использованием идиомы. В опросе в конце экспериментального обучения, в рамках которого студентами-лингвистами 1 курса были апробированы некоторые описанные здесь задания, задание по сторителлингу получило одни из самых высоких баллов.

Пример выполнения творческого поискового задания при прямом обращении к корпусу. Все выше рассмотренные задания не требуют самостоятельной поисковой работы учащихся в корпусе. С учетом всех возможных сложностей, описанных исследователями [8], важно найти задания для непосредственного обращения к корпусу, которые заинтересуют начинающего пользователя, заставят его обратить внимание на необычные свойства и огромные возможности нового для него электронного ресурса.

Мы считаем, что поиск в корпусе известных высказываний, пословиц, поговорок и их вариаций является именно тем заданием, с которого можно «безопасно» и комфортно начать самостоятельную работу учащихся в корпусе, избегав большинства описанных трудностей, с одной стороны, и познакомившись при этом с наиболее важными характеристиками современных больших лингвистических корпусов, с другой стороны. Проведение поиска и анализ форм употребления пословиц и поговорок позволяет понять важность количественных показателей и размера корпуса; особенности формулировки запроса; познакомиться с минимальным и расширенным контекстом; научиться анализировать строки конкорданса; понять, что «ключевым словом» (node) может являться поисковое выражение, а не отдельное слово; обращать внимание на метаданные текста и жанровое многообразие и др.

Теме вариативности фразеологизмов посвящено много исследований, включая работу А.Ф. Артемовой, Е.О. Леонович об английских антипословицах [1]. Наше исследование фразеологизмов из УМК «Language Leader Upper-Intermediate», зафиксированных в корпусе COCA, позволило выявить вариативность большинства из них [2]. Поиск вариантов использования пословиц может оказаться очень продуктивным и привести к полезным дискуссиям, что можно показать на следующем примере.

В поле *Word/phrase* вводим начало пословицы, например, *Early to bed and early to rise, makes a man healthy, wealthy and wise*. Не обнаружив примеров в корпусе современного американского варианта английского языка COCA, содержащего около 1 млрд. словоупотреблений, повторим поиск в корпусе NOW (News on the Web), выбрав его из списка на странице English-Corpora.org (<https://www.english-corpora.org/coca/>). NOW, десяти миллиардный корпус, ежедневно пополняемый коллекцией текстов из открытых интернет-сайтов на 65 млн слов, дает 74 примера. С полным конкордансом по запросу данной пословицы можно ознакомиться, перейдя по ссылке выше.

Полученный список примеров можно проанализировать с целью выяснения, сколько в нем содержится примеров оригинальной/исходной поговорки,

сколько и каких изменений. Предметом обсуждения и анализа могут стать такие аспекты, как важность знаков препинания для поиска в корпусе, предполагаемое авторство, контексты частого употребления поговорки и ее вариантов. Это хороший повод познакомить школьников с целым рядом лингвистических понятий: антипословицы, способы их образования (изменения исходной поговорки): (усечение, усечение + добавление, замена компонентов, изменение структуры, обыгрывание (каламбур)), грамматическая функция поговорки в предложении и др.

В заключение можно сделать вывод, что интерес исследователей к применению лингвистических корпусов в обучении иностранному языку вполне закономерен, поскольку именно данные корпуса являются, фактически, истиной в последней инстанции в процессе познания иноязычных реалий. Стремление использовать корпуса для различных контингентов обучающихся подтверждается многочисленными публикациями по корпусной лингвистике. Одним из важных методических приемов учебной работы с лингвистическими корпусами является геймификация развивающих заданий, повышающая мотивацию учащихся и их интерес к когнитивному процессу.

Примеры игровых заданий, созданных на основе материалов лингвистических корпусов, включают *карточки домино*, *задания на угадывание коллокатов определенного слова*, *сторителлинг, основанный на идиомах*, а также *творческие поисковые задания при прямом обращении к корпусу*. Поисковое задание по проверке в корпусе известных высказываний, пословиц, поговорок и их вариаций является наиболее подходящим для самостоятельной работы учащихся в корпусе.

В последнее время появился ряд мультимедийных ресурсов, например, *EnglishCentral* или *YouGlish* в основе которых лежат корпусные технологии, но в отличие от лингвистических корпусов, рассмотренных выше, они имеют видеокomпоненты, что дает гораздо более широкие возможности при освоении лексики.

Нам представляется, что предложенный нами алгоритм постепенного знакомства учителей и самих учащихся с лингвистическими ресурсами будет способствовать развитию их ИКТ-компетенции, расширению лексического запаса, формированию более идиоматической устной и письменной иноязычной речи.

1. **Артемова А. Ф., Леонович Е. О.** Английские антипословицы // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 4. – С. 55-58.
2. **Комарова И. А., Коган М. С.** Исследование английской фразеологии с помощью подходов корпусной лингвистики // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. Выпуск 3. (Труды XXII Международной объединенной конференции «Интернет и современное общество», IMS-2019, Санкт-Петербург, 19-22 июня 2019 г. Сборник научных трудов). СПб: Университет ИТМО, 2019. – С. 40-49.
3. **Раицкая Л. К.** Дидактические возможности корпусных интернет-технологий в преподавании иностранного языка в высшей школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, 2009. – № 4. – С. 123-127.
4. **Сысоев П. В.** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Глосса-Пресс, 2012. – 251с.
5. **Сысоев П. В.** Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 12-21.



Литература

6. **Boulton A.** Applying data-driven learning to the web. // In A. Lenko-Szymanska, A. Boulton (Eds.), Multiple affordances of language corpora for data-driven learning. Amsterdam: John Benjamins, 2015. P. 267-329.
7. **Boulton A., Cobb T.** Corpus use in language learning: A meta-analysis // Language Learning, 2017. V. 67. № 2. P. 348-393.
8. **Cobb T.** From Corpus to CALL: The use of technology in teaching and learning formulaic language // In A. Siyanova-Chanturia, A. Pellicer-Sanchez (Eds.), Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective. London-New York: Routledge, 2019. P. 192-210.
9. **Erman B., Warren B.** The idiom principle and the open choice principle // Text, 2000. V. 20. № 1. P. 29-62.
10. **Gatto M.** Query complexity and query refinement: using Web search from a corpus perspective with digital natives // In P. Crosthwaite (ed.) Data-driven learning for the next generation: Corpora and DDL for pre-tertiary learners. London-New York: Routledge, 2020. P. 106-130.
11. **Jordan R. R.** Academic Writing Course. 3-d edition. Harlow: Pearson, 2008. – 160p.
12. **Kogan M., Zakharov V., Popova N., Almazova N.** The Impact of Corpus Linguistics on Language Teaching in Russia's Educational Context: Systematic Literature Review // In P. Zaphiris and A. Ioannou (Eds.) Learning and Collaboration Technologies. Designing, Developing and Deploying Learning Experiences. HCII 2020. Lecture Notes in Computer Science. V. 12205. Switzerland: Springer, Cham., 2020. P. 339-355. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50513-4_26
13. **Lackman K.** Classroom Games from Corpora: Using Corpora to teach Vocabulary. 2010. URL: <http://www.kenlackman.com/files/CorporaGamesBook11SAMPLEPAGES.pdf> (дата обращения: 05.05.2020)
14. **Laufer B. A.** A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency // AILA Review. 1989. № 6. P. 10-20.
15. **Martinez R., Murphy V.** Effect of frequency and idiomaticity on second language reading comprehension // TESOL Quarterly, 2011. V. 45. № 2. P. 267-290.
16. **O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R.** From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 315 p.
17. **Prensky M. H.** Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom // Innovate: Journal of Online Education, 2009. V. 5. № 3. URL: <http://www.wisdompage.com/Prensky01.html> (дата обращения: 15.05.2020)
18. **Shaw E. M.** Teaching vocabulary through DDL. // 2011. Brigham Young University 130p. URL: https://corpus.byu.edu/coca/files/Teaching_Vocabulary_Through_DDL.pdf (дата обращения: 15.05.2020)
19. **Shin D., Nation P.** Beyond single words: The most frequent collocations in spoken English // ELT Journal, 2008. V. 62. № 4. P. 339-348.
20. **Sinclair J.** Corpus, concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991. 170 p.
21. **Swan M., Smith B.** Learner English: A teacher's guide to interference and other problems. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 365 p.
22. **Wu Sh., Franken M., Witten I. H.** Collocation Games from a Language Corpus // In H. Reinders, (ed.) Digital Games in Language Learning and Teaching. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2012. P. 209-229.



**Сведения
об авторах**

Коган Марина Самуиловна, канд. технических наук, Высшая школа Лингводидактики и перевода, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

E-mail: m_kogan@inbox.ru

Попова Нина Васильевна, доктор пед. наук, Высшая школа Лингводидактики и перевода, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

E-mail: ninavaspo@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ



Аннотация

Статья посвящена вопросу применения социального сервиса вики для организации обучения письменной речевой деятельности в условиях дистанционного обучения. Вики-сайт – это платформа для виртуального учебного пространства и инструмент для администрирования учебного процесса. Автор предлагает ряд упражнений для подготовки к разделу «Письмо» единого государственного экзамена, который, по данным анализа результатов ЕГЭ по английскому языку, на протяжении нескольких лет вызывает у экзаменуемых наибольшие трудности.



Abstract

DISTANT PRACTICE FOR THE UNIFIED STATE EXAM IN THE ENGLISH LANGUAGE

The article is devoted to the application of wikis for the organization of teaching writing skills in the terms of distant learning. The wiki acts both as a platform for virtual learning space and as a tool for managing the learning process. The author offers a range of exercises to prepare for the section 'Writing' of the Unified State Exam, which, according to the analysis of the English language exam results, has caused the greatest difficulties for examinees for several years.



Ключевые слова

ЕГЭ по английскому языку, вики, раздел «Письмо», письменно-речевые умения, личное письмо, эссе



Keywords

Unified State Exam in English, wiki, section “Writing”, writing skills, personal letter, essay

¹ <https://maximumeducation.com/news/survey-teachers%20>

Вынужденный всеобщий переход в стране на дистанционную форму обучения из-за угрозы распространения коронавирусной инфекции весной 2020 г. выявил ряд проблем отечественного школьного образования. По данным результатов опроса школьных учителей, проведенного компанией *MAXIMUM Education*¹ (опубликовано 07.04.2020), 80% из них отметили трудности при переходе на удаленное учебное взаимодействие, в том числе из-за недостаточной оснащенности населения и школ техническими устройствами и стабильной интернет-связью, отсутствия опыта обучения в онлайн режиме и нехватки знаний о доступных, удобных сервисах интернет-коммуникации, пригодных

² <https://onf.ru/2020/04/14/onf-predstavil-itogi-oprosa-ocenivshih-distancionnoe-obuchenie-roditeley-i-shkolnikov/>

³ <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/359132722.pdf>

для обучения. Опрос мнения школьников и родителей, проведенный Общероссийским народным фронтом ОНФ² (опубликовано 14.04.2020), показал, что 60% школьников не выразили желания учиться удаленно на постоянной основе, а 45% родителей отметили, что учителя уклоняются от онлайн общения со своими учениками. По обнародованным данным НИУ ВШЭ³ (опубликовано 12.04.2020), подключением к интернету обеспечено лишь 79,7% домохозяйств в городе и 67,1% — в селе, при этом для большинства пользователей — это мобильный интернет. Следовательно, часть российских школьников осталась вне охвата возможностей проведения обучения дистанционно.

Эти пробелы цифровизации школы возникли не сразу, они — лишь результат игнорирования «идеологической необходимости кардинального пересмотра базовых и обеспечивающих процессов в образовательной организации, образовательных и управленческих практик и подходов, педагогических методик и дидактик, что составляет основу» цифровой трансформации [23, с. 13]. Речь идет не только об оцифровке учебного материала, будь то учебник или контрольные материалы, и попытке переместить временно, по мнению многих, обычное традиционное обучение в виртуальную среду, а об изменении в самой философии обучения, включая все стадии педагогического взаимодействия: от предъявления нового материала до отработки, контроля и применения на практике. Деятельность тьютора в виртуальной учебной среде отличается от действий педагога в традиционном классе [24], так же как меняются и действия обучающихся. Неудивительно, что многие учителя испытывают трудности в новых условиях удаленного взаимодействия со своими учениками, тем более что требования по усвоению учебной программы не изменились и проведение единых государственных экзаменов (ЕГЭ) хотя и перенесли, но не отменили.

Если обратиться к аналитике результатов ЕГЭ по английскому языку, то из всех разделов, представленных в контрольно-измерительных материалах (КИМ): «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письмо» и «Говорение», разделом, который вызывает у выпускников наибольшие проблемы уже на протяжении последних лет, остается раздел «Письмо». Формирование иноязычных письменно-речевых умений — непростая задача для учителя иностранного языка даже в обычных условиях традиционного обучения, а в условиях вынужденного удаленного взаимодействия она может показаться нереализуемой. Предлагаем рассмотреть, как педагогу организовать дистанционное взаимодействие обучающихся и вовлечь их в обучение письменной деятельности на иностранном языке при помощи социального *сервиса вики*.

Вики-технология относится к сервисам Веб 2.0, т.е. так называемым инструментам интернета второго поколения, основная суть которого — совместное творчество группы пользователей в едином гипертекстовом интернет-пространстве. Уникальность социального сервиса вики заключается в возможности разграничения прав доступа к страницам сайта от полного индивидуального использования до совместного просмотра и редактирования. За счет этого виртуальную образовательную среду на базе вики можно устроить таким образом, что участники будут иметь и собственное и совместное виртуальное пространство. Любой элемент сайта может быть обеспечен взаимосвязью гиперссылок как внутри сайта, так и на внешние ресурсы.

Благодаря таким своим дидактическим свойствам, как публичность (возможность доступа к совместным документам на расстоянии), мультимедийность (возможность размещать учебный материал в различном формате), гипер-

текстовость (возможность размещения гиперссылок внутри сайта и на внешние ресурсы) [15] и интерактивность (возможность активного взаимодействия между участниками и возможность создания нового электронного продукта) [17, с. 63] возникает особая интернет-среда для удаленной индивидуальной и/или групповой работы пользователей.

Вики-технология успешно используется в отечественной высшей школе, например для развития лексических навыков [21], грамматических навыков [2; 13], письменно-речевых умений [19], обучения переводу [10], формирования социокультурной компетенции [1], реализации проектной деятельности [8; 9; 12; 14; 20; 22] и др.

В российской средней школе вики-сайты используются реже, хотя публикации исследователей свидетельствуют о положительном опыте применения данного социального сервиса, например для работы над проектами [5; 7; 11; 15; 16], создания сказок и виртуальных краеведческих экскурсий [11], подготовки совместного эссе [7], коллективного написания статьи [6] и др.

Применение вики-сайта позволяет не только формировать иноязычную коммуникативную компетенцию, одновременно он становится инструментом для индивидуальной и групповой работы, публикации финальных версий созданных текстов, а также для организации учебного процесса и его администрирования.

ВИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ АДМИНИСТРИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В средней школе рекомендуется использовать закрытые учебные вики-сайты и ограничивать доступ к сайту посторонним лицам, поскольку создаваемое учебное пространство должно отвечать требованиям безопасности для обучающихся. Для этого можно использовать либо единый код доступа, либо систему генерирования учетных записей участников сайта без указания личного почтового адреса.

Учитель может успешно использовать вики как средство для административного управления учебным процессом, *во-первых*, размещая расписание, журнал успеваемости и общую информацию по курсу, а также учебный материал в любых мультимедийных форматах. Общение с учениками и их родителями может быть также реализовано на вики, но с ограничением личного пространства педагога, что ценно в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение, когда большинство учителей отметили резко возросшее количество писем от учеников и их родителей, поступающих на личный почтовый адрес педагога.

Во-вторых, учитель может использовать персональные вики-страницы для отчета об индивидуальной деятельности каждого ученика. Поскольку многие школы в условиях самоизоляции требуют от учителя протоколировать время и объем заданий, которые даются обучающимся, а также время сдачи заданий учителю, выбор вики-технологии как платформы для дистанционного общения весьма обоснован, поскольку вики-движок хранит историю всех изменений на сайте, что удобно для сдачи отчетности по учебной деятельности.

В-третьих, страницы с частичным ограничением доступа могут стать основой для работы в малых группах, например для написания коллективных письменных работ или для обсуждения материала для совместного проекта. Общение участников происходит преимущественно письменно через систему редакци-

рования текста совместного документа или комментирования любой части документа. Персональные страницы подходят для сдачи индивидуальных заданий.

РАЗДЕЛ «ПИСЬМО» ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В разделе «Письмо» от выпускников требуется выполнение двух заданий разного уровня сложности: задание №39 — письмо личного характера (базовый уровень сложности) и задание №40 — письменное высказывание с элементами рассуждения «Мое мнение» (высокий уровень сложности). По данным анализа результатов успешности выполнения заданий в 2019 г., средний процент выполнения задания №39 был равен 75,8%, задания №40—57% [3]. Из пятнадцати заданий, заложенных в контрольно-измерительных материалах (КИМ) ЕГЭ 2019 г., именно задание №40 вызвало наибольшие трудности у экзаменуемых. По данным анализа результатов предыдущего, т.е. 2018 г., успешность выполнения была ниже: 72,8% за задание №39 и 46,4% за задание №40 [4]. Значимое повышение баллов за задание №40 в 2019 г. по сравнению с 2018 г. предметная комиссия связывает с изменениями в формулировке задания и с возможностью экзаменуемым выбрать тему для написания развернутого высказывания из двух предложенных [3].

В критериях оценивания заданий раздела «Письмо» заложено оценивание задания на 0 баллов, если за содержание, т.е. параметр «Решение коммуникативной задачи», экзаменуемый получает 0 баллов. Это означает, что при подготовке к сдаче ЕГЭ по иностранному языку нужно обратить на этот параметр особое внимание.

Среди основных ошибок по параметру «Решение коммуникативной задачи» в 2019 г. при написании письма личного характера отмечается неумение отвечать на вопросы, содержащиеся в письме-стимуле, и задавать встречные вопросы другу по переписке на предложенную в письме-стимуле тему. Для задания №40 типичными ошибками были непонимание предложенной темы, отсутствие перефразирования темы во вступлении, неправильное формулирование противоположной точки зрения и контраргументов к ней, неверно выбранный тип заключения [3].

Для проработки выявленных проблем можно предложить ряд индивидуальных и групповых упражнений на базе вики-технологии. Желательно, чтобы педагог обладал не базовой, а профессиональной ИК-компетенцией [18].

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ РАЗДЕЛА ЕГЭ «ПИСЬМО» ПО ПАРАМЕТРУ «РЕШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЗАДАЧИ»

Перед началом работы на вики-сайте рекомендуется ознакомить обучающихся с шаблоном написания личного письма и планом развернутого письменного высказывания «Ваше мнение», критериями оценивания и типичными ошибками, допускаемыми при выполнении данных заданий, а также разобрать примеры выполненных работ.

Задание №39 «Личное письмо»

Упражнение №1. Языковое оформление утвердительных предложений в ответ на вопрос-стимул

Условия выполнения. Индивидуально на персональной странице.

Формулировка. На предложенный преподавателем прямой вопрос учащиеся должны написать столько вариантов ответа, сколько смогут придумать.

Действия обучающегося и учителя. Учитель размещает вопрос на сайте. Ученик знакомится с вопросом учителя, придумывает и размещает максимальное количество ответов на персональной странице. После предоставления учеником ответов учитель отмечает языковые ошибки подчеркиванием или используя инструмент комментирования. Ученик вносит корректировку в предложения, содержащие ошибки.

Упражнение №2. *Соответствие утвердительных предложений в ответ на вопрос-стимул параметру «Решение коммуникативной задачи»*

Условия выполнения. Индивидуально на коллективной странице.

Формулировка. Используя верно составленные с языковой точки зрения ответы из упражнения №1, разместить несколько предложенных ответов на совместной вики-странице. Прокомментировать и отметить соответствие ответов других обучающихся параметру «Решение коммуникативной задачи».

Действия обучающегося и учителя. Ученик размещает правильные с языковой точки зрения (после проверки учителем) ответы из упражнения №1 на совместной вики-странице, знакомится с предложенными другими обучающимися ответами, комментирует, являются ли данные письменные высказывания ответами на поставленный вопрос, голосует за лучшие варианты. Учитель следит за выполнением упражнения и аргументацией обучающихся. В случае необходимости или спорных ситуаций высказывает экспертное мнение.

Упражнение №3. *Языковое оформление встречных вопросительных предложений в ответ на запрос-стимул* и **Упражнение №4** *«Соответствие встречных вопросительных предложений параметру «Решение коммуникативной задачи»»* дублируют упражнения №1 и №2 с той разницей, что вместо вопросов, на которые должны были отвечать обучающиеся ранее, учитель предлагает предложение, к которому нужно теперь задать встречные вопросы.

Индивидуальные упражнения нацелены на работу над языковым оформлением предложений, продуцируемых обучающимися. Коллективные упражнения дают отличную возможность ознакомиться с идеями других учащихся, что обогащает их набор возможных ответных реакций, помогает при ситуации ступора и отсутствия идей. Кроме того, помимо учителя ученики получают реального читателя в лице других обучающихся, что мотивирует их принимать участие в обучении письменно-речевой деятельности и более критично относиться к собственным предложениям.

Задание №40. Письменное развернутое высказывание с элементами рассуждения по предложенной проблеме «Ваше мнение»

Для проработки типичных ошибок, характерных для задания №40, можно использовать шаблоны упражнений №1-4, например для коллективного оценивания, комментирования и голосования за лучшее перефразирование темы, лучший аргумент в поддержку выбранной точки зрения, лучший аргумент в противовес выбранной точке зрения и контраргумент, лучшее заключение.

Упражнение №5. *Перефразирование темы*

Условия выполнения. В парах на коллективной странице.

Формулировка. Ознакомиться с примерами перефразирования, предложенными учителем. Перефразировать новые предложенные учителем утверждения. Показать проблемный характер темы. Разместить на коллективной странице два примера, один из которых выполнен намеренно неверно. В парах прочитать абзацы, предложенные напарником, и определить, верны или неверны перефразированные предложения.

Действия обучающегося. Учащийся знакомится с примерами перефразирования, предлагает на рассмотрение напарнику комплект из верно и неверно перефразированных предложений, знакомится с предложенными напарником предложениями и определяет, насколько правильно выполнено перефразирование.

Упражнение №6. Написание совместного эссе с последующей взаимной проверкой

Условия выполнения. В парах или группах на коллективной странице, закрытой от других пользователей сайта.

Формулировка. В парах/группах совместно написать развернутое высказывание в соответствии с требованиями к заданию №40. Вместе отредактировать текст. Ознакомиться с работами других пар/групп и оценить текст

в соответствии с параметром «Решение коммуникативной задачи». Схема организации работы по совместному парному написанию эссе и их взаимному оцениванию другими студентами

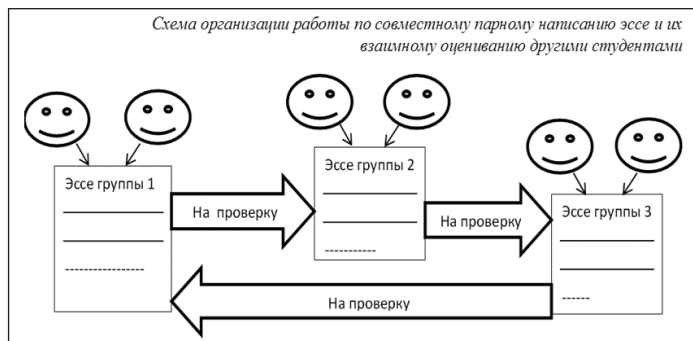


Рис. 1

Схема парной работы и последующего взаимного оценивания

оценивают. После проведения оценивания учитель сообщает авторам оценку от других обучающихся.

Схема работы по совместному написанию и взаимному оцениванию чужих работ апробирована на уровне бакалавриата [19] и успешно может быть применена для работы с выпускниками средней школы. Практика взаимного оценивания, с одной стороны, активно вовлекает обучающихся в процесс обучения письменной речи, а с другой — помогает снизить нагрузку с учителя, поскольку часть нагрузки по оцениванию переходит к обучающимся.

Из выше сказанного можно сделать вывод: вынужденный переход на повсеместное дистанционное обучение обнажил ряд проблем в процессе цифровизации обучения в современной российской школе. Участники учебного процесса оказались недостаточно готовыми к продолжительной организации удаленного взаимодействия. Учителя почувствовали увеличение административной и учебной нагрузки, снизить которые возможно за счет применения цифровых инструментов Веб 2.0, например социального сервиса вики. Ви-

ки-сайт способствует более организованному административному управлению учебным процессом и реализации обратной связи с учениками и их родителями.

Вики-платформа позволяет организовать виртуальное образовательное пространство для индивидуальной и групповой работы. Исследователи и педагоги отмечают положительный опыт применения вики для формирования иноязычной коммуникативной компетенции на уровне средней и высшей школы.

Возможность разграничения уровня доступа к вики-страницам открывает широкие резервы для реализации индивидуальных, парных и групповых работ для подготовки обучающихся к разделу «Письмо» единого государственного экзамена, который на протяжении последних нескольких лет вызывает наибольшие трудности во время сдачи ЕГЭ по английскому языку.

Применение социального сервиса дает возможность реализации совместного творчества, взаимного редактирования и оценивания письменных работ, обеспечивает авторов реальным читателем, способствует более критическому отношению к продуцируемому тексту.



Литература

1. **Борщёва О. В.** Использование вики-технологии в процессе обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2015. – № 3. – С. 26-28.
2. **Василевич М. Н., Пожарицкая Г. П.** Формирование грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии // Актуальные проблемы медицины: материалы ежегодной итоговой научно-практической конференции (25-26 января 2018 г.) / отв. ред. В. А. Снежицкий. Гродно: ГрГМУ, 2018. – С. 103-107.
3. **Вербицкая М. В., Махмурян К. С.** Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по иностранным языкам // Педагогические измерения. – 2019. – № 3. – С. 41-69.
4. **Вербицкая М. В., Махмурян К. С.** Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по иностранным языкам // Педагогические измерения. – 2018. – № 3. – С. 50-75.
5. **Даблелева Е. В., Нечаева Т. П.** Возможности вики технологий как средства электронной поддержки изучения английского языка в средней школе // Новые информационные технологии в образовании. Материалы VII международной научно-практической конференции. Российский государственный профессионально-педагогический университет. 2014. – С. 549-552.
6. **Иванова Н. А.** Развитие умений письменной речи учащихся на основе вики-технологии // Студенческая наука и XXI век. – 2017. – № 14. – С. 281-282.
7. **Ильина Е. А.** Социальный сервис вики в обучении письменной речи учащихся на иностранном языке // Современные подходы к обучению иностранным языкам в средней школе: сб. науч. ст. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 15-155.
8. **Ильяхов М. О.** Методические основы организации интерактивного обучения в сотрудничестве на базе технологии вики: дис. ... канд. пед. наук. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2013. – 217 с.
9. **Кошелева Е. Д.** Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики» (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2010. – 210 с.
10. **Маланханова А. Е.** Алгоритм работы по обучению письменному переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык с применением вики-технологии // Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения. М., 2017. – С. 148-152.

11. **Патаракин Е. Д.** Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю: учеб.-методич. пособие. 2-е изд. М.: Интуит. ру, 2007. – 64 с.
12. **Петрищева Н. С.** Методика формирования социокультурной компетенции студентов специальности «Юриспруденция» посредством учебных Интернет-проектов (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011.
13. **Свиридов Д. О.** Методика обучения грамматической стороне речи студентов посредством вики-технологии: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2016.
14. **Старостина Ю. С.** Вики-сайт как средство организации самостоятельной работы студентов при изучении теоретических дисциплин на английском языке: образовательные и мотивационные аспекты // Вопросы прикладной лингвистики. – 2018. – № 3-4 (31–32). – С. 14–161.
15. **Сысоев П. В.** Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2013. – № 3 (23). – С. 140–152.
16. **Сысоев, П. В., Евстигнеев, М. Н.** Технологии Веб 2.0: Социальный сервис вики в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 2–8.
17. **Титова С. В.** Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов и вузов. М.: П-Центр, 2009.
18. **Титова С. В., Харламенко И. В.** Информационно-коммуникационная компетенция учителей и преподавателей иностранных языков: структура, уровни, способы формирования // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 8. – С. 2–7.
19. **Титова С. В., Харламенко И. В.** Метод совместного написания эссе и их взаимного оценивания при обучении письменно-речевым умениям // Вестник МГУ. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 3. – С. 26–41.
20. **Фролова Н. Х., Миханова О. П.** Возможности вики-сайта для обучения иностранному языку: опыт сотрудничества российских вузов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2017. – № 4 (44). – С. 204–213.
21. **Харламенко И. В.** Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 11. – С. 73–81.
22. **Харламенко И. В., Титова С. В.** Вики-проект в обучении иностранному языку в вузе // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 4. – С. 112–126.
23. **Храмов Ю. Е., Рабинович П. Д., Кушнир М. Э., Заведенский К. Е., Мелик-Парсаданов А. Р.** Готовность школ к цифровой трансформации // Информатика и образование. – 2019. – № 10. – С. 13–20.
24. **Шаманова Х. Х., Сороковых Г. В.** Характеристика профессиональной деятельности тьютора в сопровождении обучающихся в условиях иноязычного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60–3. – С. 395–399.



**Сведения
об авторе**

Харламенко Инна Владимировна, преподаватель кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова.
E-mail: ikharlamenko@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ НА ПРИМЕРЕ СЕРВИСА KAIZENA



Аннотация

Статья посвящена вопросу использования сервиса обратной связи Kaizena для организации обучения письменной речи на занятиях по английскому языку в дистанционном формате. Автором рассматриваются особенности данного средства обучения, на примере эссе в формате ЕГЭ даётся пошаговый алгоритм работы с ним для построения эффективного процесса обучения на занятиях по иностранному языку.



Abstract

USING KAIZENA AS A MEANS OF EFFECTIVE FEEDBACK IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE WRITING SKILLS IN DISTANCE LEARNING FORMAT

The article is devoted to the use of Kaizena feedback service in developing writing skills in distance learning English language classes. The author looks upon the peculiarities of this educational tool; provides an example of the feedback to the essay in the RSE format as well as presents a step-by-step algorithm of using the service to establish an effective process of teaching English in the given format.



Ключевые слова

обучение английскому языку, дистанционное обучение, навыки и умения письменной речи, обратная связь, средства обучения, сервис Kaizena



Keywords

ELT, distance learning, writing skills, feedback, means of teaching, Kaizena service

Формирование навыков и умений письменной речи всегда представляло определенные трудности в обучении иностранным языкам. Эти трудности носят разный характер. Не вдаваясь в детали, отметим лишь, что в традиционном формате обучения все еще преобладают сложности в их решении. Тем более сложным представляется обучение письменной речи в дистанционном формате, который стремительно заставил учителей адаптировать методику обучения к нему. Несмотря на кажущиеся положительные стороны обучения дистанционно: использование современных средств обучения для введения, отработки и закрепления материала; интеграции различных средств визуализации через аудио – и видеоформаты учителя столкнулись с разными сложностями. Так, например, согласно

всероссийскому исследованию компании Яндекс: что изменилось в учебном процессе с переходом на дистанционное обучение, 42% учителей отметили, что уменьшилось количество уроков на повторение и обобщение, а 43% опрошенных сказали о том, что снизилась отработка материала [1]. Невысокие показатели заставляют выдвигать гипотезы о том, насколько качественным был уровень усвоенного материала. Более важным для настоящей статьи является вопрос организации обратной связи в дистанционном формате. В исследовании, проведенном Институтом образования НИУ ВШЭ, отмечается, что 84% учителей считают, что их нагрузка увеличилась после перехода на дистанционное обучение [2]. Действительно, в таком формате на преподавателя ложится большая нагрузка как по подготовке материалов, проверке технических средств обучения, так и по организации обратной связи. Если в традиционном классе доминировали привычные форматы комментариев учителя на полях или рекомендаций после выполненной работы и т.д., то в обучении онлайн это существенно усложняется. Отсюда возникает вопрос: как выстроить процесс обучения письменной речи эффективно как для учащихся, так и для преподавателя, как организовать обратную связь и не повысить при этом объемов выполняемой учителем работы?

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПРИМЕРЕ СЕРВИСА KAIZENA

Успешная организация процесса обучения навыкам и умениям письменной речи возможна при понимании ключевой составляющей этого процесса — обратной связи. Вопрос обратной связи или, как ее называют в зарубежной дидактике, *feedback*, выступает основным, поскольку именно от того, как учитель понимает это явление будет зависеть, какими возможностями можно воспользоваться, используя сервис *Kaizen*. Данное явление рассматривается с психологической, педагогической и лингвистической сторон. Так, например, в лингвистическом толковании под обратной связью понимают «ответную реакцию адресата на сообщение отправителя» [6]. Действительно, учитель, проверяя эссе или прослушивая устный ответ, выступает получателем (реципиентом) сообщения и должен среагировать на него. Как правило, реакция сводится к комментариям по прослушанному или прочитанному. В зарубежной психологии вопрос обратной связи (*feedback*) в разное время вызывал интерес Дж.Б. Уотсона, Э.Л. Торндайка, Б. Скиннера и других ученых [10; 12]. Являясь представителями бихевиоризма, они полагали, что обратная связь связана с ситуациями, когда субъект должен получить либо наказание, либо поощрение за выполненное действие. В педагогической науке обратная связь осмысливалась иначе. Так, например, Дж. Брунер, видный американский ученый, полагал, что обратная связь имеет два компонента: оценивающий и контролирующий.

Применительно к обучению английскому языку, вопрос обратной связи рассматривался разными представителями методики. Так, например, Дж. Хармер считал, что учащиеся испытывают не только потребность в контроле со стороны учителя, но и в коррекции [3]. Н.Ф. Талызина полагает, что обратная связь — это неотъемлемый компонент обучения иностранному языку, который дает информацию как о правильности выполнения задания учащимися, так и о характере ошибки и способах ее коррекции [9]. Качественная, эффективная обратная связь должна соответствовать определенным требованиям. В своей работе «How to give effective feedback to your students» С. Брукхарт приводит следующие признаки обратной связи:

1. Обратная связь как часть процессов обучения и контроля.

2. Обратная связь дает информацию о достижении или недостижении учащимся учебных целей и задач.
3. На основе обратной связи учащийся может скорректировать свою работу и тем самым улучшить ее.
4. Обратная связь должна быть конструктивной.
5. Давать комментарии непосредственно о проверяемой работе.
6. Обратная связь должна беспечиваться вовремя, желательно сразу после выполнения задания или по прохождении небольшого отрезка времени, пока она не потеряла свою актуальность [5].

Думается, что с первыми пятью признаками учителя английского языка не испытывают сложностей. Однако шестой признак может вызвать ряд вопросов: каким образом обеспечить обратную связь быстро и эффективно, если в нагрузке учителя несколько выпускных классов, каждый из которых сдает ЕГЭ по иностранному языку, какой формат обратной связи для этого выбрать.

Одним из способов решения возникшей проблемы может стать сервис Kaizena. Основная задача этого сервиса – обеспечить учителей инструментом для организации быстрой и удобной обратной связи. Особенностью сервиса является то, что обратная связь надиктовывается учителем на основе материала в т.н. формате голосовых комментариев. Может показаться, что формат голосовых комментариев знаком по использованию мессенджеров WhatsApp/Viber/Telegram, однако разница между голосовыми комментариями в них и в Kaizena существенна. Kaizena, в первую очередь, разрабатывался именно для обучения, а мессенджеры – для общения. Функции Kaizena существенно превышают функции мессенджеров. Третье, наиболее важное отличие, в том, что в Kaizena учитель и ученик работают с одним и тем же текстовым документом, а комментарии учителя к нему выстроены в порядке того, как они появлялись. В мессенджерах учителю и ученику приходится постоянно искать загруженный учеником в чат текст, поскольку обмен голосовыми сообщениями сдвигает сообщение с текстом.

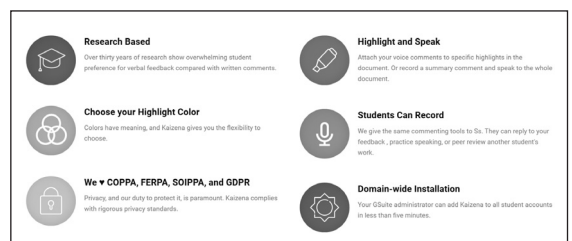
Данный сервис обладает следующими функциями (см. рис. 1):

1. Возможность прикреплять голосовые комментарии к выделенным фрагментам текста. Например, если учитель подчеркнул предложение или абзац, которые он считает логически или синтаксически неверно построенными, то комментарий к ним он может дать устно, используя Kaizena;
2. Возможность записи голосового комментария ко всей письменной работе. Например, давая развернутую обратную связь, учитель может сделать акценты на сильных и слабых сторонах работы, записав и прикрепив к работе надиктованный им голосовой комментарий;
3. Возможность давать комментарии учащимся в ответ на комментарии учителя. Такая функция может повысить взаимопонимание между учителем и учеником по предмету комментария, а также поможет развивать навыки и умения говорения, поскольку учитель может попросить ученика давать обратные комментарии на изучаемом языке;
4. Возможность прописать рубрики, по которым будет проходить оценивание и выставление баллов за каждую из них. Это также может быть сделано посредством голосового сообщения.

Важным дополнением к сказанному выше относится то, что Kaizena работает исключительно

Рис. 1

**Возможности
сервиса обратной
связи Kaizena**



но в паре с Google Docs. Сервис Kaizena не является программой, а только встраиваемым в Google Docs плагином. Несмотря на кажущиеся сложными компьютерные термины, установка Kaizena не требует от преподавателя высокой ИКТ-компетенции.

Рассмотрев преимущества данного средства обучения, перейдем к тому, как может выглядеть урок по развитию навыков и умений письменной речи. За основу возьмем эссе в формате ЕГЭ по теме «Scientific development has done a lot of harm to our society». Предполагается, что до написания эссе учителем была проделана работа по формированию необходимых лексических и грамматических навыков, равно как и была сформирована дискурсивная компетенция. Для начала откроем Google Docs, где размещено эссе. Важно, чтобы в «Настройках доступа» и у ученика, и у учителя была возможность редактировать документ. Далее находим вкладку «Инструменты», нажимаем на нее, и система предлагает нам выбрать Kaizena для начала работы с обратной связью.

После того, как мы активировали наш плагин (Kaizena), мы можем начинать работу с эссе. Выполняя традиционную для учителя работу по контролю и оцениванию, отмечаем для себя разные типы ошибок и даем к ним голосовые комментарии. Для примера проиллюстрируем, как это может выглядеть на втором абзаце эссе. Здесь налицо пунктуационная ошибка: отсутствует запятая после вводного слова. Для начала выделим ошибку, чтобы ученику было легче ее найти в тексте. Так как выделять можно разными цветами, то можно установить их для разных типов ошибок: желтый — для пунктуационных; синий — для лексических и, например, зеленый — для грамматических. После этого нажимаем в нижнем левом углу кнопку с изображением микрофона и записываем наш голосовой комментарий.

Стоит заметить, что тип обратной связи будет зависеть от многих факторов: типа ошибки, степени ее серьезности, языкового уровня учащегося. Так, для учащихся с менее высоким языковым уровнем обратная связь может быть более расширенной и носить характер комментария к ошибке с развернутым разъяснением. Для учащихся с более высоким языковым уровнем рекомендуется только указать на ошибку, предоставив им большую учебную автономию в поиске правильного решения.

В заключение можно сделать следующие выводы. Возрастание нагрузки на учителей иностранных языков с переходом на дистанционный формат ставит вопрос о том, какими путями можно оптимизировать их работу и сократить ее объемы. Одним из таких способов является цифровизация процесса обучения иностранным языкам [8]. В качестве одного из средства этого процесса может выступить сервис обратной связи Kaizena. Спроектированный для оформления обратной связи в формате голосовых комментариев, Kaizena обладает понятным интерфейсом, имеет обширные функции и может существенно сократить временные затраты при контрольно-оценочных мероприятиях на занятиях иностранным языком в дистанционном формате. В статье были рассмотрены всего лишь некоторые из его функций, на реальном кейсе показана их работа. Безусловно, методический потенциал данного средства обучения еще предстоит раскрыть.



Литература

1. Всероссийское исследование Яндекс. Учебника: что изменилось в учебном процессе с переходом на дистанционное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles/2020/4/30/analytics/12826-vsrossiyskoe_issledovanie_yandeksuchebnika_chto_izmenilos_v_uchebnom_protsesse_s_perehodom_na_distsionnoe_obuchenie (дата обращения: 25.05.2020).
2. Исследование Вышки: 74% учителей, не пользовавшихся онлайн-ресурсами, теперь их применяют [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/news/expertise/357830670.html> (дата обращения: 26.05.2020).
3. **Белов А. Б.** Проблема обратной связи в общении: обзор психологических исследований // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – № 2.
4. **Бессонов К. А.** Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента // Juvenis scientia. – 2016. – № 2.
5. **Боголепова С. В.** Обратная связь как неотъемлемый компонент обучения иностранному языку в условиях ФГОС // В кн.: Актуальные вопросы преподавания иностранных языков: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Вологда: ВГПУ, 2013. – С. 116-119.
6. **Корнев А. А.** Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия Филологические науки. – 2018. – № 2. – С. 112-127.
7. **Лукьяненко О. Д.** Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 33.
8. **Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.** Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 1-10.
9. **Талызина Н. Ф.** Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. 194 с.
10. **Brookhart S. M.** How to Give Effective Feedback to Your Students. ASCD, 2008.
11. **Klimova B.** The role of feedback in EFL classes // Journal of Social and Behavioral Sciences, 2015, № 199. P. 172-177.
12. **Novita D. P. D. S., Nurkamto J., Sarosa T.** The Use of Teacher's Written Feedback and Its Effect on Students' Writing [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://jurnal.uns.ac.id/englishedu/article/view/35820/23430> (дата обращения: 24.05.2020).

Михайлов Владимир Юрьевич, начальник отдела проектирования онлайн-курсов управления стратегического развития МГПУ.
E-mail: vl.mixailov@yandex.ru

Сведения
об авторе

РЕЗУЛЬТАТЫ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 2020 Г.



Аннотация

В статье представлены результаты единого государственного экзамена по иностранным языкам 2020 г.: английскому, немецкому, французскому, испанскому, китайскому. Проанализирован средний процент выполнения заданий всех разделов экзаменационной модели, выделены группы выпускников с различным уровнем подготовки, выявлены их сильные и слабые стороны.



Abstract

THE 2020 UNIFIED STATE EXAM RESULTS IN FOREIGN LANGUAGES

The article presents an overview of the 2020 Unified State Exam results in foreign languages: English, German, French, Spanish and Chinese. Special attention is given to the analysis of the average percentage of successful tasks accomplishment in all the parts of the examination model, groups of school-leavers with various levels of exam-preparation are identified, their strengths and weaknesses are pointed out.



Ключевые слова

единый государственный экзамен, средний процент выполнения, иноязычная коммуникативная компетенция, группы выпускников с различным уровнем подготовки



Keywords

Unified State Exam, average percentage of accomplishment, foreign language communicative competence, иноязычная коммуникативная компетенция, groups of school-leavers with various levels of exam-preparation

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) в 2020 г. проходил в поздние сроки, в условиях особой эпидемиологической ситуации после длительного периода дистанционного обучения школьников. С одной стороны, у выпускников было два лишних месяца для подготовки, с другой — общая тревожность ситуации не могла не повлиять на психологическое состояние всех участников образовательного процесса. Тем не менее, результаты ЕГЭ 2020 г. по иностранным языкам сопоставимы с результатами ЕГЭ 2018 и 2019 гг. и подтверждают тенденции, сложившиеся в последние годы.

ЕГЭ 2020 г. по иностранным языкам, как и в предыдущие годы, включал в себя письменную и устную части. На контроль были вынесены языковые навыки

участников экзамена, а также их умения в четырех видах речевой деятельности: аудировании, чтении, письме, говорении. По сложности задания были разделены на три уровня. Во все разделы экзаменационной работы, помимо заданий базового уровня, были включены задания повышенного и (или) высокого уровней сложности. Уровень сложности каждого задания определялся сложностью языкового материала и проверяемых умений, а также типом задания.

Контрольные измерительные материалы (КИМ) письменной части ЕГЭ по английскому, немецкому, французскому, испанскому языкам состояли из четырех разделов: «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письмо». Изменений структуры и содержания КИМ 2020 г. в сравнении с 2019 г. не производилось.

Раздел 1 «Аудирование» включал в себя 15 заданий трех уровней сложности, проверяющих умения понимать основное содержание прослушанного текста, запрашиваемую информацию в прослушанном тексте, а также полно/детально понимать прослушанный текст.

Раздел 2 «Чтение» состоял из девяти заданий трех уровней сложности, проверяющих умения понимать основное содержание прочитанного текста, структурно-смысловые связи в прочитанном тексте, а также полно/детально понимать прочитанный текст.

Раздел 3 «Грамматика и лексика» включал в себя 20 заданий двух уровней сложности (базового и высокого) на контроль языковых навыков: грамматических и лексико-грамматических.

Раздел 4 «Письмо» состоял из двух заданий (личное письмо и развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения «Мое мнение»), выполнение которых требовало демонстрации разных умений письменной речи, относящихся к двум уровням сложности (базовому и высокому).

Устная часть экзамена состояла из четырех заданий базового и высокого уровней сложности со свободно конструируемым ответом:

- 1) задание 1 базового уровня сложности проверяло технику чтения вслух фрагмента информационного или научно-популярного, стилистически нейтрального текста;
- 2) задание 2 базового уровня сложности проверяло умение создавать условный диалог-расспрос с опорой на вербальную ситуацию и фотографию;
- 3) задание 3 базового уровня сложности проверяло умение создавать монологическое тематическое высказывание с опорой на вербальную ситуацию и фотографию;
- 4) задание 4 высокого уровня сложности проверяло умение создавать монологическое тематическое высказывание с элементами сопоставления и сравнения, с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (сравнение двух фотографий).

КИМ письменной и устной частей ЕГЭ по китайскому языку при том же объеме контроля, которым является иноязычная коммуникативная компетенция обучающихся в единстве ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, общеучебной, — имели несколько иную структуру и содержание в силу принадлежности этого языка другой языковой системе¹.

¹ См. материалы ЕГЭ по китайскому языку на сайте ФИПИ: www.fipi.ru

Модель КИМ ЕГЭ по иностранным языкам ежегодно доказывает свою эффективность и дает возможность объективно устанавливать уровень иноязычной коммуникативной компетенции участников экзамена. Более того, данная экзаменационная модель имеет большие диагностические возможности применительно к требованиям ФГОС, поскольку предлагает конкретные методы измерения уровня иноязычной коммуникативной компетенции участников экзамена, формирование которой является основной целью обучения иностранным языкам в школе согласно ФГОС.

Действующая модель ЕГЭ позволяет также сделать определенные выводы об уровне сформированности метапредметных умений и универсальных учебных действий. Анализ вееров кратких ответов показывает, что участники экзамена с низкими образовательными результатами, не набравшие минимального балла или балансирующие на грани преодоления минимального балла, часто не понимают поставленной перед ними задачи и делают многочисленные ошибки даже при переносе ответов из распечатки варианта КИМ в бланк ответов №1. Так, они не осознают разницы между группой чисто грамматических заданий 19–25, в которых надо образовать грамматическую форму от данного на полях опорного слова, и группой лексико-грамматических заданий 26–31, в которых надо образовать новое/родственное слово от данного на полях слова. Например, при опорном слове WRITE в ответах на грамматические задания 19–25 по английскому языку экзаменуемые образуют новое слово WRITER, а в ответах на словообразовательные задания 26–31 — глагольную форму WROTE. Безусловно, здесь сказывается и недостаток языковой подготовки: испытуемые не видят структуры предложения и не понимают, слово какой части речи надо вставить на место пропуска, но вместе с тем у этой группы не сформированы даже на базовом уровне метапредметные умения и универсальные учебные действия.

У более подготовленных выпускников, легко преодолевающих минимальную границу, но не входящих в группу высокобалльников, сформированы эти базовые умения, но наблюдаются иные дефициты. Они с трудом выполняют задания, требующие таких метапредметных умений, как сопоставлять, обобщать, критически оценивать, находить причинно-следственные связи и т.д. Им сложно спланировать свое письменное высказывание с элементами рассуждения, реализовать его без нарушений логики, правильно строить стратегии устного высказывания высокого уровня сложности с учетом коммуникативной задачи. И только у группы высокобалльников ЕГЭ (81–100 баллов) в равной степени на высоком уровне сформированы предметные и метапредметные умения, что и позволяет им добиваться высоких результатов.

Остановимся на основных результатах ЕГЭ 2020 г. по иностранным языкам. В экзамене приняли участие около 84 тыс. человек; по сравнению с 2019 г. общее число участников незначительно выросло (в 2019 г. — 83,5 тыс. человек).

При этом растет только доля участников ЕГЭ по английскому языку, доля участников ЕГЭ по другим европейским языкам продолжает сокращаться. Увеличилась доля участников ЕГЭ по китайскому языку. Так, в 2020 г. в ЕГЭ по английскому языку приняли участие 97,4% от общего числа участников ЕГЭ по иностранным языкам (96,6% в 2019 г.); доля участников ЕГЭ по немецкому языку сократилась до 1,4% (1,8% в 2019 г. и 2% в 2018 г.); доля участников ЕГЭ по французскому языку составила 0,98% (1,2% в 2019 г. и 1,1% в 2018 г.); доля участников по испанскому языку сократилась до 0,1% (0,2% в 2019 и 2018 гг.). Число участников ЕГЭ по китайскому языку в 2020 г. составило 0,12% (0,1% в 2019 г., когда ЕГЭ по китайскому языку проводился впервые).

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В основном периоде экзамена приняли участие около 82 тыс. человек. По сравнению с предыдущими годами общее число участников несколько выросло. Значимых изменений в характере распределения первичных и тестовых баллов, полученных участниками ЕГЭ по английскому языку, не отмечено (см. рис. 1, табл. 1).

Результаты ЕГЭ по английскому языку 2020, 2019 и 2018 гг. в целом сопоставимы. В 2020 г. наблюдается некоторое снижение среднего тестового балла по сравнению с 2019 г., но его повышение по сравнению с 2018 г. Та же картина наблюдается в динамике численности группы высокобалльников: их доля несколько уменьшилась по сравнению с 2019 г., но увеличилась по сравнению с 2018 г., что связано с возросшей дифференцирующей силой КИМ.

Результаты ЕГЭ по английскому языку достаточно стабильны и с точки зрения содержательного анализа по видам речевой деятельности как объектам контроля. Наиболее успешно экзаменуемые справляются с заданиями по чтению, достаточно успешно выполняют задания по аудированию, грамматике и лексике. Высоки результаты выполнения заданий устной части. Наиболее сложными для участников экзамена остаются задания по созданию связных письменных текстов. Средние результаты выполнения заданий разных разделов работы представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

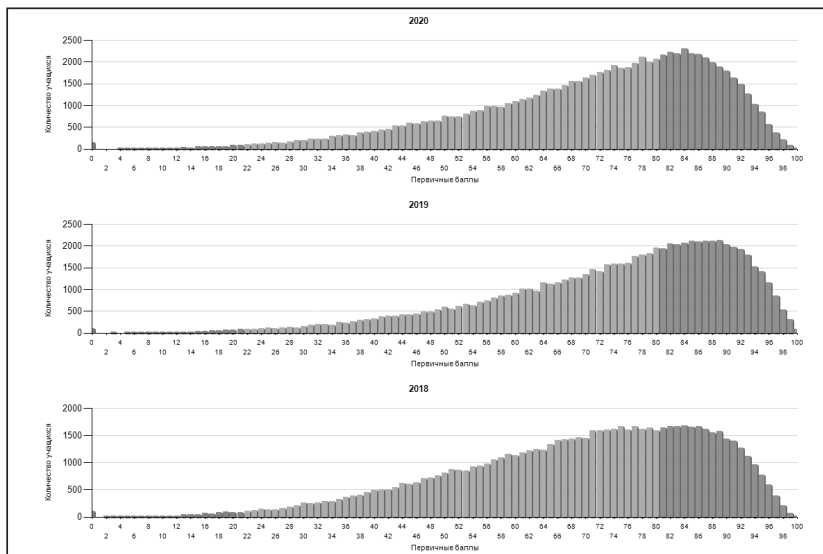
Табл. 2

Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по английскому языку

Раздел	Среднее кол-во первичных баллов за выполнение заданий раздела (из макс. 20)	Средний % выполнения заданий раздела
Аудирование	14,5	72,4
Чтение	15,2	76,0
Грамматика и лексика	14,5	72,5
Письмо	12,5	62,6
Устная часть	14,4	71,8

Рис. 1

Распределение первичных баллов ЕГЭ по английскому языку 2020–2018 гг.



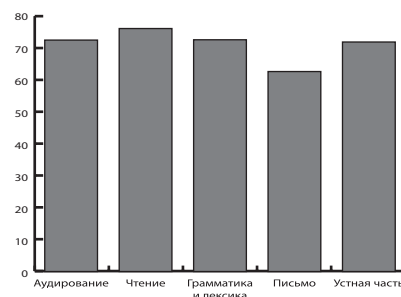
Год	Средний тестовый балл	Диапазон тестовых баллов				
		0–20	21–40	41–60	61–80	81–100
2020	70,91	0,80%	5,57%	18,30%	40,33%	35,00%
2019	73,53	0,75%	4,64%	15,55%	36,78%	42,29%
2018	68,92	0,96%	6,79%	21,82%	39,63%	30,81%

Табл. 1

Распределение первичных баллов ЕГЭ по английскому языку 2020–2018 гг.

Рис. 2

Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по английскому языку



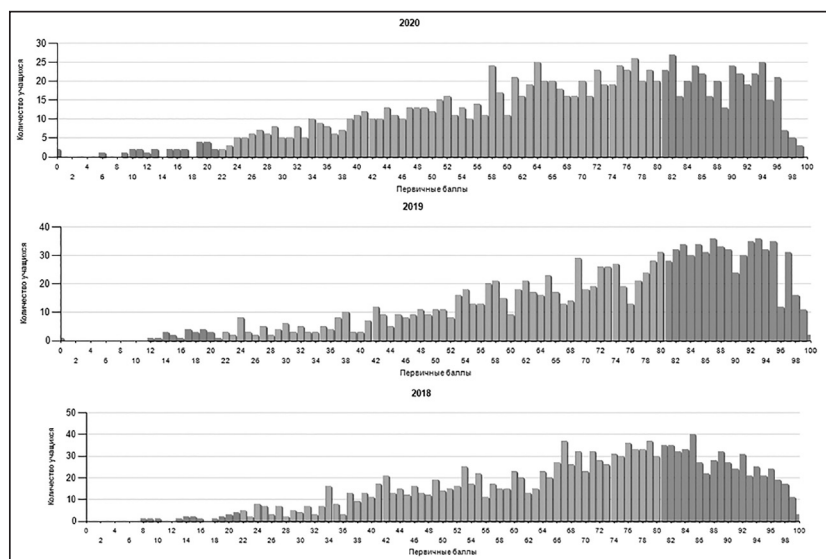
В 2019 г. произошла трансформация задания 40 в альтернативное задание с возможностью выбора участником экзамена темы развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения «Мое мнение», что сыграло положительную роль в ЕГЭ 2019 г. в повышении результатов выполнения этого задания. Эта положительная тенденция на повышение балла наблюдается и в 2020 г. Несколько понизился средний балл выполнения заданий разделов «Аудирование» и «Чтение», что может объясняться особенностями выборки участников ЕГЭ 2020 г.

Следует отметить, что в 2020 г. результаты выполнения заданий с развернутым ответом устной части практически сравнялись с результатами выполнения заданий по аудированию и совсем немного отстают от результатов выполнения заданий по чтению. Таким образом, уровень овладения продуктивными умениями говорения приближается к уровню овладения рецептивными умениями, хотя в течение многих лет наблюдалось отставание продукции от рецепции.

Однако продуктивные умения письменной речи остаются наиболее сложными для освоения, что особенно проявляется в свободно конструируемых ответах на задание 40 – развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения «Мое мнение». Анализ ответов приводит к выводу о низком уровне сформированности не только собственно иноязычной языковой компетенции, но и общей коммуникативной компетенции и метапредметных умений, что наблюдается в ЕГЭ по всем учебным предметам.

Рис. 3

**Распределение
первичных баллов
ЕГЭ по немецкому
языку
2020–2018 гг.**



НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Число участников экзамена – 1160 человек (в 2019 г. – 1314 человек). Результаты экзамена 2020 г. сопоставимы с результатами 2019 и 2018 гг. (см. рис. 3, табл. 3).

Средний тестовый балл понизился в 2020 г. в сравнении с 2019 г. и составил 66,3 (в 2019 г. – 71,9). Доля не набравших минимального балла повысилась в 2020 г. и составила 2,2% (в 2019 г. – 1,85%). Заметно понизилась доля высокобалльников – 29,7% (в 2019 г. – 42,2%). В ЕГЭ 2020 г. Нет столбальников (в 2019 г. было 22 человека). Отмеченные изменения могут интерпретироваться только с учетом немногочисленности и специфических особенностей выборки сдающих ЕГЭ по немецкому языку.

Год	Средний тестовый балл	Диапазон тестовых баллов				
		0–20	21–40	41–60	61–80	81–100
2020	66,26	2,16	11,03	22,33	34,83	29,66
2019	71,93	1,75	6,32	17,81	31,96	42,16
2018	68,79	0,97	8,90	21,31	35,87	32,94

Табл. 3

**Распределение
первичных баллов
ЕГЭ по немецкому
языку
2020–2018 гг.**

В ЕГЭ по немецкому языку остается проблемным выполнение заданий по грамматике и лексике, наибольшую сложность для экзаменуемых представляют задания раздела «Письмо» (см. рис. 4, табл. 4).

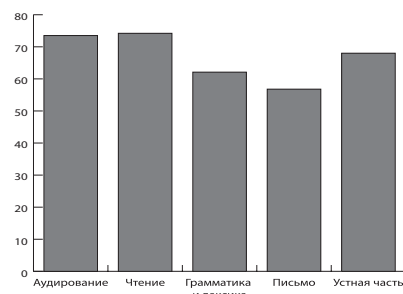
Табл. 4

Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по немецкому языку

Раздел	Среднее кол-во первичных баллов за выполнение заданий раздела (из макс. 20)	Средний % выполнения заданий раздела
Аудирование	14,7	73,5
Чтение	14,9	74,2
Грамматика и лексика	12,4	62,1
Письмо	11,4	56,8
Устная часть	13,6	68,0

Рис. 4

Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по немецкому языку



ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК

Число участников экзамена – 807 человек (в 2019 г. – 842 человека). Результаты экзамена 2020 г. сопоставимы с 2019 г. (см. рис. 5, табл. 5).

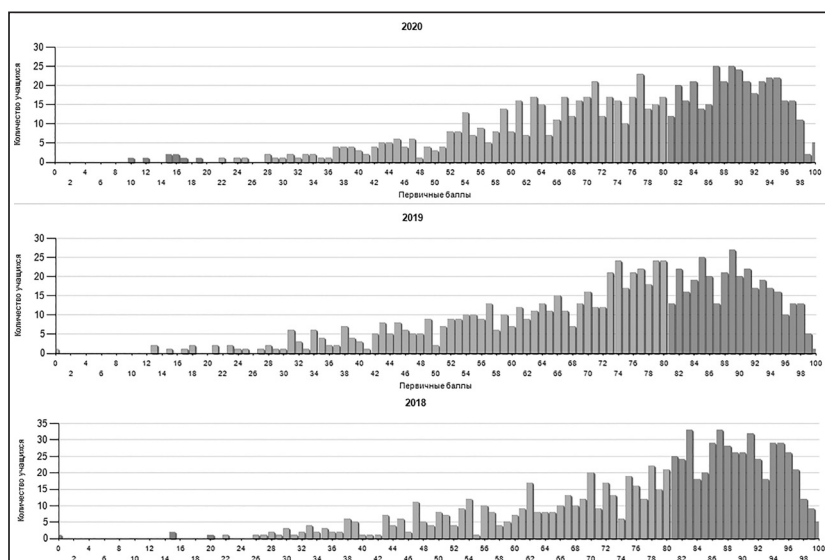
Средний тестовый балл в 2020 г. несколько повысился по сравнению с 2019 г. и составил 74,3 (в 2019 г. – 72,6). Вместе с тем незначительно повысилась доля не набравших минимального балла и составила 0,99% (в 2019 г. – 0,8%). Доля высокобалльников повысилась: в 2020 г. – 43,0%; в 2019 г. – 39,1%. В ЕГЭ 2020 г. пять сто-балльников (в 2019 г. был один человек). Отмеченные изменения находятся в зоне статистической погрешности с учетом немногочисленности и специфических особенностей выборки сдающих ЕГЭ по французскому языку.

Результаты ЕГЭ по французскому языку показывают улучшение выполнения лексико-грамматических заданий и заданий раздела «Письмо», при этом задания на словообразование остаются

более сложными по сравнению с чисто грамматическими заданиями. Содержательный анализ результатов ЕГЭ по французскому языку 2020 г. подтверждает общую тенденцию: результаты выполнения заданий раздела «Письмо» ниже по сравнению с результатами по другим разделам (см. рис. 6, табл. 6).

Рис. 5

Распределение первичных баллов ЕГЭ по французскому языку 2020–2018 гг.



Год	Средний тестовый балл	Диапазон тестовых баллов				
		0–20	21–40	41–60	61–80	81–100
2020	74,25	0,99%	3,84%	15,37%	36,80%	43,00%
2019	72,55	0,83%	5,82%	17,10%	37,17%	39,07%
2018	76,57	0,45%	4,16%	13,05%	29,81%	52,53%

Табл. 5

Распределение первичных баллов ЕГЭ по французскому языку 2020–2018 гг.

Табл. 6

Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по французскому языку

Раздел	Среднее кол-во первичных баллов за выполнение заданий раздела (из макс. 20)	Средний % выполнения заданий заданий раздела
Аудирование	16,3	81,5
Чтение	15,4	77,1
Грамматика и лексика	14,0	70,0
Письмо	13,0	65,1
Устная часть	15,9	79,7

Рис. 6

Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по французскому языку

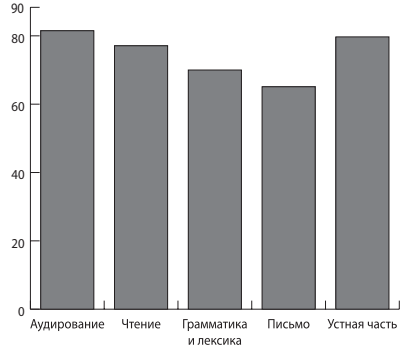
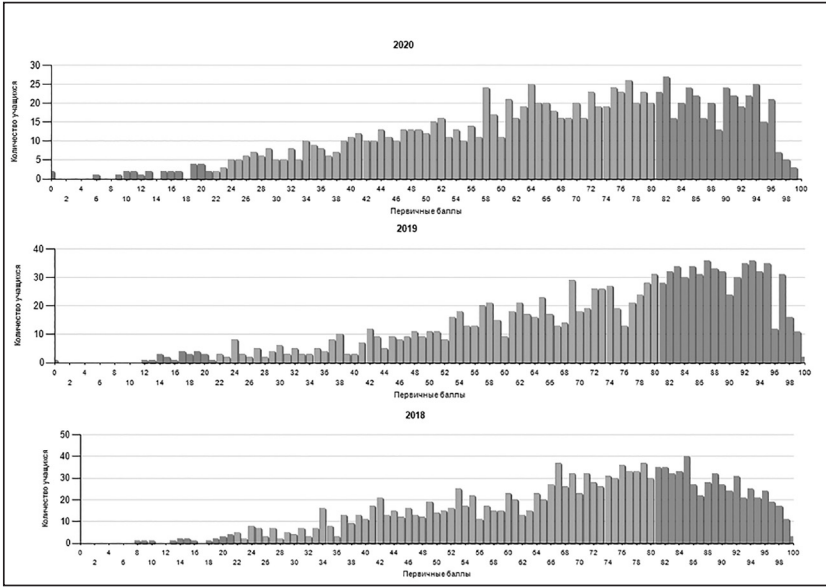


Рис. 7

Распределение первичных баллов ЕГЭ по испанскому языку 2020–2018 гг.

ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК

Число участников экзамена – 128 человек (в 2019 г. – 149 человек). Результаты экзамена 2020 г. сопоставимы с 2019 г. (см. рис. 7, табл. 7).



Средний тестовый балл несколько повысился в 2020 г. в сравнении с 2019 г. и составил 72,1 (в 2019 г. – 71,7). Понизилась в 2020 г. доля не набравших минимального балла и составила 0,8% (в 2019 г. – 2,7%). Несколько снизилась доля высокобалльников: в 2020 г. – 43,7% (в 2019 г. – 44,3%). В ЕГЭ 2020 г., как и в ЕГЭ 2019 г., столбалльников нет. Отмеченные изменения находятся в зоне статистической погрешности с учетом малочисленности выборки сдающих ЕГЭ по испанскому языку.

Год	Средний тестовый балл	Диапазон тестовых баллов				
		0–20	21–40	41–60	61–80	81–100
2020	72,14	0,78%	9,38%	11,72%	34,38%	43,75%
2019	71,72	2,68%	6,71%	17,45%	28,86%	44,30%
2018	77,52	2,58%	3,87%	11,61%	22,58%	59,35%

Содержательный анализ результатов ЕГЭ по испанскому языку

Табл. 7

Распределение первичных баллов ЕГЭ по испанскому языку 2020–2018 гг.

2020 г. подтверждает общие тенденции: задания по чтению и аудированию дают наиболее высокие результаты. Самым проблемным даже для тех участников экзамена, которые показывают в целом высокие результаты, остается раздел «Грамматика и лексика» (см. рис. 8, табл. 8). Результаты выполнения этого раздела в ЕГЭ по испанскому языку наиболее низкие.

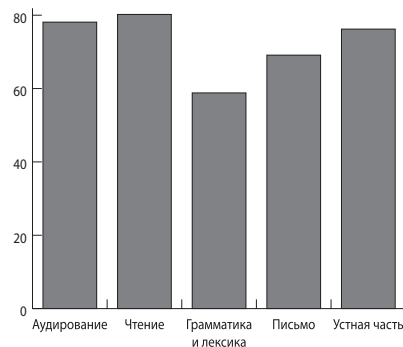
Табл. 8

Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по испанскому языку

Раздел	Среднее кол-во первичных баллов за выполнение заданий раздела (из макс. 20)	Средний % выполнения заданий раздела
Аудирование	15,6	78,1
Чтение	16,0	80,2
Грамматика и лексика	11,8	58,8
Письмо	13,8	69,1
Устная часть	15,2	76,2

Рис. 8

Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по испанскому языку



КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

В 2020 г. ЕГЭ по китайскому языку проводился во второй раз. Число участников экзамена — 109 человек (в 2019 г. — 80 человек).

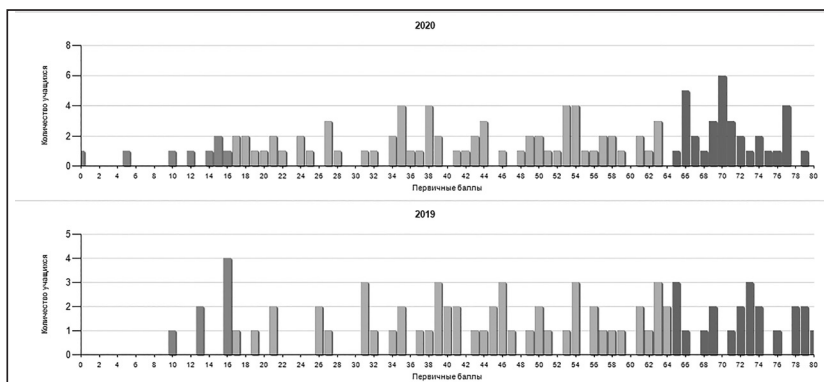
В КИМ ЕГЭ 2020 г. были внесены значимые изменения: существенно сокращено количество заданий, в раздел «Аудирование» введены два диалога, введено еще одно задание с развернутым ответом.

Средний тестовый балл — 60,6 (в 2019 г. — 61,7). Доля не набравших минимального балла несколько понизилась и составила 7,3% (в 2019 г. — 8,7%). Доля высокобалльников повысилась до 30,3% (в 2019 г. — 26,2%). Стобалльников в 2020 г. нет (в 2019 г. был один человек (см. рис. 9, табл. 9).

Содержательный анализ результатов ЕГЭ по китайскому языку 2020 г. показывает, что наиболее проблемными для участников экзамена являются задания с развернутым ответом разделов «Письмо» и «Говорение», а также задания раздела «Грамматика, лексика и иероглифика» (см. рис. 10, табл. 10), что отражает общие тенденции ЕГЭ по иностранным языкам.

Рис. 9

Распределение первичных баллов ЕГЭ по китайскому языку 2020–2019 гг.



Год	Средний тестовый балл	Диапазон тестовых баллов				
		0–20	21–40	41–60	61–80	81–100
2020	60,65	7,34%	16,51%	21,10%	24,77%	30,28%
2019	61,70	8,75%	13,75%	25,00%	26,25%	26,25%

Табл. 9

Распределение первичных баллов ЕГЭ по китайскому языку 2020–2019 гг.

Возвращаясь к содержательному анализу результатов ЕГЭ по английскому языку, отметим, что они позволяют объективно выделить группы выпускников с различным уровнем подготовки и проанализировать, какие проверяемые элементы освоены хорошо и каковы дефициты каждой из этих групп (см. рис. 11, табл. 11).

Табл. 10

Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по китайскому языку

Раздел	Среднее кол-во первичных баллов за выполнение заданий раздела (из макс. 20)	Средний % выполнения заданий раздела
Аудирование	9,6	68,5
Чтение	9,1	69,8
Грамматика и лексика	8,4	64,9
Письмо	11,5	57,6
Устная часть	12,7	63,4

Рис. 10

Средние результаты выполнения заданий по разделам экзаменационной работы по китайскому языку

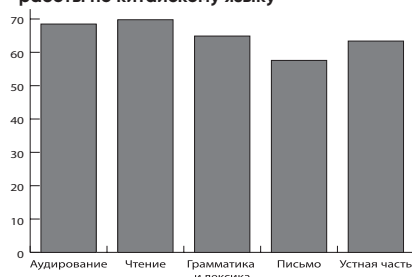
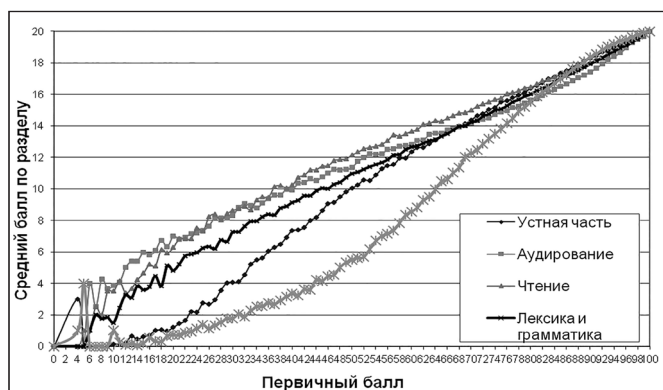


Рис. 11

Распределение среднего балла ЕГЭ 2020 г. по английскому языку по разделам экзаменационной работы



² Подробный анализ типичных ошибок участников ЕГЭ по иностранным языкам 2020 г. и методические рекомендации для учителей см. на сайте ФИПИ www.fipi.ru

³ полный текст отчета с методическими рекомендациями для учителей см. на сайте ФИПИ www.fipi.ru

Подобное распределение участников ЕГЭ по английскому языку и в целом по всем иностранным языкам наблюдается все последние годы: подавляющая часть участников экзамена достаточно успешно справляется с предложенными заданиями. При этом на первом месте по сложности для экзаменуемых в четырех языках (английском, немецком, французском, китайском) остается раздел «Письмо», на втором месте – раздел «Грамматика и лексика» (в китайском языке – раздел «Грамматика, лексика и иероглифика»), и только в испанском языке результаты выполнения заданий раздела «Грамматика и лексика» ниже, чем результаты выполнения заданий раздела «Письмо». Положительной тенденцией являются

достаточно высокие результаты выполнения заданий с развернутым ответом устной части ЕГЭ по иностранным языкам.

Подводя итоги анализа результатов ЕГЭ 2020 г. по иностранным языкам, отметим, что они опосредованно отражают систему обучения иностранным языкам в российских школах, сигнализируя о ее достоинствах и недостатках². Очевидно, что необходимо совершенствовать процесс обучения иностранным языкам в школе, перестроить его в свете новых исследований в области мето-

дики и лингвистики, появления новых современных технологий и, самое главное, перехода от требований Федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования по иностранным языкам 2004 г. на требования Федерального государственного образовательного стандарта. Этот переход означает внимание к метапредметным умениям и универсальным учебным действиям, межпредметным связям, большую практико-ориентированность и более выраженный деятельностный характер процесса обучения³.

На уроке обучающиеся должны осваивать наряду с новыми предметными знаниями, умениями и навыками универсальные учебные действия, а также разные способы решения коммуникативных задач. Важно уделять больше внимания индивидуализации заданий, внедрять индивидуальные траектории обучения, развивать предметные, метапредметные и личностные умения.

Подготовка к ЕГЭ не должна превращаться в самоцель, надо повышать эффективность обучения иностранным языкам на основе коммуникативно-когнитивного

подхода, что позволит улучшить результаты выполнения заданий всех разделов ЕГЭ по иностранным языкам.

Описание отдельных групп участников экзамена	Описание уровня подготовки отдельных групп участников экзамена
Группа 1 Тестовый балл – 0–21 Первичный балл – 0–21	Наибольшие проблемы данная группа участников испытывает с продуктивными видами речевой деятельности. У них практически не сформированы умения в письме и устной речи. В аудировании и чтении они могут понять только общее содержание текстов. Ими применяются лишь элементарные грамматические знания
Группа 2 Тестовый балл – 22–60 Первичный балл – 22–60	Данной группой участников одинаково хорошо выполняются базовые задания по аудированию и чтению. При этом наибольшие проблемы у них вызывает раздел «Письмо». Они, как правило, выполняют задание базового уровня и очень неуверенно чувствуют себя при выполнении задания 40, что говорит о недостаточном уровне сформированности соответствующих умений. Устные высказывания не выходят за рамки простых заученных фраз
Группа 3 Тестовый балл – 61–80 Первичный балл – 61–80	В данной группе участников отмечается уверенное владение всеми видами речевой деятельности, хотя необходимо отметить заметные затруднения при выполнении задания, связанного с созданием развернутого письменного высказывания. Умения в устной речи достаточны для решения поставленных задач, но отмечается некоторая ограниченность в использовании адекватных лексических и грамматических средств
Группа 4 Тестовый балл – 81–100 Первичный балл – 81–100	Данная группа участников демонстрирует практически одинаковое (достаточно высокое), не ниже B2 уровня, владение всеми видами речевой деятельности

В 2021 г. изменений в структуре и содержании КИМ ЕГЭ по иностранным языкам не планируется. Для ЕГЭ 2022 г., который остается экзаменом по выбору, на общественно-профессиональное обсуждение будет предложена новая модель, основанная на требованиях ФГОС СОО 2012 г.

Табл. 11

**Результаты ЕГЭ
по уровням
подготовки
учащихся**

1. **Вербицкая М. В., Махмурян К. С.** Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по иностранным языкам // Педагогические измерения. – 2019. – № 3. – С. 41 – 70.
2. **Решетникова О. А.** «Портрет» выпускника через призму требований КИМ: настоящее и формируемое будущее // Педагогические измерения. – 2018. – № 2. – С. 4-8.
3. **Решетникова О. А.** Подходы к оценке метапредметных результатов и креативности в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации // Педагогические измерения. – 2019. – № 2. – С. 4-9.



Литература

Вербицкая Мария Валерьевна, доктор филол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ», руководитель комиссии по разработке КИМ ГИА по иностранным языкам.
E-mail: verbitskaya@fipi.ru

Махмурян Каринэ Степановна, доктор пед. наук, член комиссии по разработке КИМ ГИА по иностранным языкам.

Трешина Инга Валерьевна, канд. пед. наук, руководитель рабочей группы по английскому языку комиссии по разработке КИМ для ГИА по иностранным языкам, приглашённый преподаватель Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».



**Сведения
об авторах**

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ



Аннотация

Статья нацелена на решение острой проблемы необходимости использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку в условиях самоизоляции в период эпидемии коронавирусной инфекции на территории РФ и предлагает одно из эффективных средств формирования речевой компетенции у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы. Обосновывается концепция формирования речевой компетенции у старшеклассников с помощью образовательных интернет-технологий, в частности, технологии веб-квест.



Abstract

FORMING HIGH SCHOOL STUDENTS' SPEECH COMPETENCE ON THE BASIS OF WEBQUEST TECHNOLOGY

The article is aimed at solving the urgent problem of using e-learning technologies when teaching foreign language in conditions of self-isolation during the period of the coronavirus infection epidemic in the Russian Federation. It offers one of the most effective means for the formation of the speech competence in high school students in a secondary school. It is substantiated the concept of the formation of the speech competence in high school students using educational Internet technologies, in particular WebQuest technology.



Ключевые слова

дистанционное обучение, формирование речевой компетенции, технология веб-квест



Keywords

distance learning, formation of speech competence, WebQuest technology

В настоящее время образование в Российской Федерации, как и все мировое образовательное сообщество, испытывает большие трудности, которые вызваны сложной и непредвиденной ситуацией, связанной с ограничениями в условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции. В настоящее время COVID-19 и его опасные последствия стали предпосылкой для полного перехода образования на любом уровне в режим дистанционного обучения. В результате, следуя приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 №103, все образовательные учреждения РФ перешли на дистанционный формат обучения, в том числе и иностранному языку (ИЯ). Однако Федеральный государственный образовательный стандарт, не смотря на кар-

динальные изменения в образовании, неизменно нацелен на формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), который предполагает использование инновационных методов обучения, в том числе использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), при которых обучающийся вовлечен в процесс поиска и обработки информации для накопления, организации и структурирования полученных знаний. Одним из эффективных средств формирования ИКК обучающегося, изучающего иностранный язык вне языковой среды, а именно таковы типичные условия обучения в общеобразовательных школах, является погружение в виртуальное пространство, которое моделирует аутентичную иноязычную интерактивную языковую среду. В настоящее время, ввиду сложившейся обстановки, таким виртуальным пространством стал интернет и другие информационно-коммуникационные технологии.

В настоящей статье речь пойдет о способах успешного формирования речевой компетенции у обучающихся в современных условиях с применением ИКТ. Как известно, речевая компетенция является одним из основных компонентов ИКК, а, следовательно, требует максимальных усилий при обучении иностранному языку (ИЯ) и тщательного отбора средств для ее формирования. Поскольку *речевая компетенция* включает в себя владение всеми видами речи, а именно фонетической, грамматической и лексической, на ее основе развивается умение строить связное речевое высказывание. *Формирование речевой компетенции* предполагает совершенствование умения выбирать наиболее эффективную стратегию речевого поведения, развитие всех видов речевой деятельности — говорения, аудирования, чтения и письма, а также всех умений и навыков, лежащих в их основе. Кроме того, речевая компетенция включает речевую культуру, грамотность, знание функций языка, владение деловой устной и письменной речью [6]. Основным критерием сформированности речевой компетенции являются показатели речевых умений в аудировании, чтении, письме и говорении (диалогической и монологической речи). Однако обучение иностранным языкам в настоящее время предполагает не только обучение речевой деятельности, но и развитие творческих коммуникативных способностей учащихся, которое осуществляется через взаимодействие при разрешении проблемной ситуации. Разрешение проблемной ситуации должно происходить в форме решения цепи проблемных задач, вытекающих одна из другой. При этом каждое «звено» цепи может состоять из монолога, диалога, полилога, реализация которых способствует индивидуальному и групповому мышлению [2]. В настоящее время для современной молодежи интернет является основным источником получения информации, а значит, соответствует естественным потребностям и желаниям обучающегося и является уникальным средством для толерантного обучения. Это позволяет преподавателю раскрыть личностные качества учащегося и выявить эффективность овладения практическими умениями и навыками, а учащемуся, в свою очередь, повысить свою самооценку. Популярность интернета в образовании создала предпосылки для успешного достижения результатов в учебном процессе. С помощью отдельных ресурсов можно эффективно развивать тот или иной языковой навык или умение. Например, ресурсы «вики» способствуют успешному развитию умения письма, в частности при регулярном ведении блогов, а также заполнение своего аккаунта на иностранном языке в Instagram и пр. В нашей статье мы предлагаем детально рассмотреть применение образовательной технологии веб-квест, которая удивительным образом соответствует всем предъявляемым требованиям при формировании речевой компетенции, и, кроме того, очень проста в применении.

Веб-квест по сути является интернет-проектом, который знакомит учеников с материалом по изучаемой теме с помощью использования ресурсов из интернета.

При этом веб-квест предполагает как групповую работу учащихся с целью совместного решения проблемы, так и индивидуальную, при подготовке материала и детального изучения вопроса. Таким образом, веб-квест содержит элементы проблемного обучения и направлен на активизацию поисково-познавательной деятельности и развитие когнитивных навыков и умений учащихся [3, с. 97]. Первые технология веб-квест была разработана в середине 90-х гг. Берни Доджем (Bernie Dodge), специалистом в области образовательных технологий, профессором государственного университета Сан-Диего (США) и его помощником Томом Марчем (Tom March), учеником и последователем. Сам Берни Додж определил веб-квест как исследовательски-ориентированную деятельность, в который вся информация, используемая учеником, добывается из интернета [11]. Попытки расширить и дополнить определение веб-квеста были предприняты Т. Марчем, которой значительно детализировал понятие и представил ряд теоретических формулировок, помогающих глубже проникнуть в суть веб-квеста. По определению Т. Марча, веб-квест — это учебная структура, использующая ссылки на ресурсы в интернете для решения аутентичной задачи с тем, чтобы мотивировать учащихся к исследованию какой-либо проблемы с *неоднозначным решением*, развивая тем самым их умение работать как индивидуально, так и в группе с дальнейшим преобразованием знания в более глубокое понимание [12]. Так, веб-квест способствует созданию атмосферы погружения учеников в иноязычную аутентичную среду, одновременно развивая в них различные формы мышления, в том числе и метакогнитивную [8].

К сожалению, многие преподаватели понимают под веб-квестом простой набор ссылок, выбранных ими в сети, из которых ученики должны извлечь информацию, чтобы впоследствии ее воспроизвести. Однако суть веб-квеста заключается не в этом. При разработке веб-квеста необходимо, чтобы ссылки были проблемными, преподаватель должен подобрать их таким образом, чтобы ученики не нашли однозначного ответа. Это делается для того, чтобы обучающиеся командно, работая в группе, пришли к консенсусу, единому решению проблемы. П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев справедливо называют веб-квест сценарием проектной деятельности на основе интернет-ресурсов [4]. Филипп Бенц, например, описывает веб-квест как конструктивный подход к обучению, когда ученики не только собирают и организуют информацию, полученную из интернета, но и направляют свою деятельность на поставленную перед ними задачу, часто связанную с их будущей профессией [10]. Важно отметить, что использование видеоматериалов, включенных в веб-квест, основывается на принципе наглядности, одном из старейших и основных методических принципов. Визуальная опора позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и языковые особенности речи в определенном контексте [9]. Интерактивные видеоматериалы, входящие в состав веб-квеста, предоставляют неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и характерных особенностей межкультурного общения. Участвующие в процессе восприятия зрительные и слуховые анализаторы способствуют получению более полных и точных представлений об изучаемых вопросах [1]. Кроме того, видеоматериал может оказывать эмоциональное воздействие на учеников, и служить хорошим стимулом для увеличения степени эффективности работы и создания дополнительной мотивации в дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности. Еще одним положительным компонентом при использовании технологии веб-квест является полная аутентичность языкового материала: действующие лица говорят с тем акцентом, который типичен для той или иной местности, а языковой материал современен в том смысле, что в потоке речи используются общепринятые выражения и идиомы. Следует упомянуть слова Дж. Хармера, который утверждал, что паралингвистический язык дает ученикам возможность видеть

сверх того, что они слышат, и интерпретировать текст шире [12]. Таким образом, внедрение веб-квест технологии в обучение ИЯ позволяет создать целостную дидактическую систему с уникальной формой обучения, включающую необходимый контент, методы контроля, и возможность *дистанционно* управлять самостоятельной деятельностью учеников в подготовленной дидактически структурированной интернет-среде [5; 6]. Главное преимущество технологии веб-квест состоит в том, что она позволяет дистанционно управлять учебным процессом, обеспечивая обучающихся необходимым учебным материалом как текстовым, так и видео, дополнительной информацией и коммуникациями, обеспечивая их высокую личностную включенность и деятельность самообучения.

Несмотря на то, что собрана уже достаточно большая теоретическая база по описанию и представлению формата технологии веб-квест, считаем целесообразным кратко описать структуру и содержание данной технологии. Согласно Б. Доджу, веб-квесты могут быть долгосрочными и краткосрочными. Целью любого веб-квеста является приобретение знаний, а главное, их практическое применение в заданном ситуативном контексте. Работа над краткосрочным веб-квестом может занимать от одного до трех занятий, а долгосрочного до полугода. Результатом любого веб-квеста будет глубокий анализ собранных знаний и их преобразование в некое новое понимание. В структуру веб-квеста входят обязательные разделы:

- **Введение (Introduction)** — формулирование темы или название проекта, а также описание его значимости и ценности при изучении текущей темы, раздела.
- **Задание (Task)** — цель проекта, условия выполнения, проблема и пути ее оптимального решения, конечный результат (форма отчетности).
- **Процесс (Process)** — пошаговое описание процесса работы, распределение обязанностей каждого участника или каждой мини-группы с соответствующим перечнем ссылок.
- **Ресурсы (Resources)** — список ссылок, заранее выбранных преподавателем, для выполнения цели проекта. Здесь же могут быть и вопросы по каждой ссылке, составленные преподавателем, в зависимости от вида веб-квеста.
- **Обсуждение/Оценка результата (Reaching consensus/Evaluation)** — критерии выполнения задания (описание критериев и параметров оценки веб-квеста). Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте.
- **Заключение (Conclusion)** — подведение итогов, презентация и защита проекта.

Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, презентации, эссе, веб-страницы, буклета и т.п. Так, Б. Додж разработал целую систему веб-квестов, которые мы представляем в таблице (см. табл. 1).

Предлагаем рассмотреть пример краткосрочного веб-квеста «Научное исследование», который проводился в рамках двух занятий в старших классах общеобразовательной школы дистанционно в режиме онлайн/офлайн. Тема веб-квеста — «Глобализация». Цель веб-квеста — составить общую картину глобализации в мире и прогнозировать возможные ее последствия. В процессе работы был использован следующий алгоритм действий:

- 1) начальный этап (1-е занятие онлайн) — «Введение» — «Задание»;
- 2) ролевой этап (1-е занятие онлайн/офлайн) — «Процесс» — «Ресурсы»;
- 3) заключительный этап (2-е занятие онлайн) — «Обсуждение» — «Заключение».

Пересказ <i>(Retelling task)</i> Демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа.	Планирование и проектирование <i>(Design task)</i> Разработка плана или проекта на основе заданных условий	Самопознание <i>(Self-knowledge task)</i> Любые аспекты исследования личности
Компиляция <i>(Compilation task)</i> Трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, капсулы времени, капсулы культуры	Творческое задание <i>(Creative products task)</i> Творческая работа в определенном жанре: создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика	Аналитическая задача <i>(Analytical task)</i> Поиск и систематизация информации
Детектив, головоломка, таинственная история <i>(Mystery task)</i> Выводы на основе противоречивых фактов	Достижение консенсуса <i>(Consensus building task)</i> Выработка решения по острой проблеме	Оценка <i>(Judgment task)</i> Обоснование определенной точки зрения
Журналистское расследование <i>(Journalistic task)</i> Объективное изложение информации (разделение мнений и фактов)	Убеждение <i>(Persuasion task)</i> Склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц	Научные исследования <i>(Scientific task)</i> Изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных онлайн-источников

Табл. 1

Виды заданий с использованием технологии веб-квест

На начальном этапе преподаватель представил ученикам разделы веб-квеста «Введение» и «Задание», после чего ученики познакомились с основными понятиями и лексикой по теме «Глобализация» на основе видеороликов из интернета, задавали интересующие их вопросы, погружаясь в проблему. Когда преподаватель почувствовал, что ученики «прониклись» проблемой, ряд важных и существенных вопросов был зафиксирован в письменном виде в разделе «Процесс». Затем преподаватель, перейдя **к ролевому этапу**, поделил весь класс на 3 подгруппы, каждой из которых было дано отдельное задание. Участники были разделены так, чтобы в каждой малой группе были ученики с разным уровнем успеваемости:

- подгруппа 1 изучала ссылки, посвященные политической глобализации (централизация власти);
- подгруппа 2 знакомилась на сайтах с глобализацией экономики (мировые финансовые рынки);
- подгруппа 3 искала информацию о глобализации культуры (межкультурная коммуникация).

Все ссылки были заранее выбраны и проверены преподавателем, как того требует классический ход проведения веб-квеста. Каждая подгруппа изучала материал, согласно своей роли как в режиме онлайн, так и самостоятельно вне занятия. В процессе работы сильные ученики помогали более слабым разобраться в новом материале. При этом помимо взаимообучения, происходит процесс самообучения. Все эти формы работы, безусловно, способствуют успешному развитию всех аспектов речевой компетенции, и кроме того, у сильных учеников при разъяснении материала информация трансформируется в более глубокие знания. После того, как материал был освоен (при этом количество ссылок и объем информации в разных группах должны быть приблизительно одинаковыми), наступил **заключительный этап** (второе занятие). В данном случае ученики представили результаты совместной работы в подгруппах в виде презентаций, где каждая подгруппа выразила свою точку зрения на проблему. Далее преподаватель вправе решать, есть ли необходимость поиска консенсуса по данной конкретной

теме или целесообразно оставить три разных мнения. Ниже мы представляем оценочную шкалу, разработанную нами специально для подобных видов работ, которая была размещена в формате веб-квеста и заполнялась онлайн (см. табл. 2). В разделе «Заключение» преподаватель пишет слова благодарности ученикам за проделанную ими работу, а также предлагает варианты усовершенствования речевых навыков и умений и рекомендует дополнительные источники для самостоятельного изучения, чтобы закрепить материал.

Однако если работа над веб-квестом происходит традиционно в классе, то для заключительного этапа в краткосрочном веб-квесте удобно использовать ТРКМ (технология развития критического мышления) «Пила». Для эффективного обмена информацией предлагаем следующие виды деятельности:

- составление списка наиболее значимой лексики;
- составление вопросов для понимания сути материала;
- конспектирование наиболее значимых фрагментов информации для передачи своим товарищам и/или для отчета.

Кроме того, на заключительном этапе можно применить «пятиминутное эссе». Цель такого эссе — обобщить полученные знания по новой теме. Для преподавателя — это хорошая возможность получить обратную связь. Такой вид задания позволяет заинтересовать, увлечь обучающихся, предоставить им возможность выразить свое мнение. Ученикам предлагается изложить:

Табл. 2

**Оценочная шкала
при работе
с технологией
веб-квест**

	Excellent	Good	Poor	Score
Понимание задания	Включены все необходимые материалы, имеющие непосредственное отношение к выполнению задания; работа демонстрирует точное понимание задания, логически выстроена; источники использованы в соответствии с заданием.	Включены материалы, как имеющие непосредственное отношение к заданию, так и не имеющие отношения к нему; нарушена логика в последовательности материала; используется ограниченное количество источников.	Включены материалы, не имеющие непосредственного отношения к заданию; случайная подборка материалов; используется один источник.	
Подход к выполнению задания	Все члены команды приняли равное участие в проекте; каждый участник выполнял конкретно поставленную задачу; работа выполнена творчески и выражает точку зрения всей подгруппы (группы).	Неравномерное распределение работы среди участников подгруппы; демонстрируется одна точка зрения на решение поставленной задачи.	Скопирована информация из предложенных источников; демонстрируется одна точка зрения; нет критического взгляда на проблему.	
Результат работы	Четкое и логичное представление информации; привлекательное оформление работы; информация точна, хорошо структурирована и отредактирована; презентация работы сопровождается профессиональным комментарием с минимальным количеством лексических и грамматических ошибок.	Информация структурирована; отдельные элементы представлены не четко; информация отредактирована не полностью; презентация работы сопровождается комментарием с лексическими и грамматическими ошибками.	Информация неточна или не имеет отношения к заданию; материал логически не выстроен и представлен внешне непривлекательно; работа не сопровождается комментарием, либо с большим количеством лексических и грамматических ошибок.	
Group # 1				
Group # 2				
Group # 3				

- что они узнали нового по изучаемой теме?
- задать один вопрос, на который они так и не получили ответа.

Также предлагаем на стадии рефлексии предоставить ученикам возможность сопоставить и проанализировать содержание записей в двух колонках «I know (Я знаю)/I don't know (Я не знаю)». После заполнения колонок возможно их итоговое обсуждение всей группой.

Независимо от того, какой прием будет использован при решении той или иной проблемы, главная задача преподавателя, — создать подлинную ситуацию общения, которая требует от участников мотивации познавательной активности и диктует необходимость взаимодействия внутри коллектива для достижения общей цели. При этом коллективная работа всегда наибольшим образом благоприятствует развитию коммуникативных навыков и умений, и, как результат, *формированию речевой компетенции*. Еще одно важное преимущество данной технологии заключается в том, что она позволяет индивидуализировать процесс изучения иностранного языка, как по скорости усвоения информации, так и по ее глубине. Такой дифференцированный подход дает большой положительный результат и влияет на учебную мотивацию студентов, поскольку сила эмоционального воздействия вызывает интерес и положительный эмоциональный настрой на восприятие, и, тем самым, создает условия для активной деятельности каждого учащегося. Технология веб-квест является средством комплексного воздействия на обучающихся: при ее использовании в учебном процессе сочетаются такие составляющие, как концептуальная, иллюстративная, тренажерная и контролирующая части, а ее рациональное внедрение в учебный процесс способствует оптимальному развитию речевых умений обучающихся разных уровней.

Согласно образовательным стандартам речевая компетенция охватывает такие сферы общения, как бытовая и учебно-познавательная. При формировании речевой компетенции в бытовой сфере для развития рецептивных видов речевой деятельности (аудирование и чтение) требуется понимать несложные общественно-политические и публицистические тексты по обозначенной тематике. Для развития продуктивных видов речевой деятельности (говорение и письмо) необходимо владеть монологической речью (делать описания, сообщения), диалогической речью (задавать вопросы, участвовать в беседе по тематике) и уметь писать письма личного характера.

При формировании речевой компетенции в учебно-познавательной сфере для развития рецептивных видов речевой деятельности требуется понимать основное содержание текстового материала: небольших рассказов, блогов, веб-сайтов и пр., а также понимать запрашиваемую информацию (беседы, интервью). Для развития продуктивных видов речевой деятельности необходимо уметь строить монолог (описание, сообщение, повествование по заданной тематике), вести диалог-расспрос (о поездке, увиденном, прочитанном) и диалог-обмен мнениями по обозначенной проблематике. При овладении письмом необходимо уметь вести записи из аудио/видеофайлов и текстов, уметь заполнять бланки, анкеты и поддерживать контакт при помощи переписки (электронной почты, смс и пр.). Все эти виды деятельности очень органично вписываются в формат веб-квестов, а продуманные задания способствуют равномерному и успешному развитию речевой компетенции обучающихся. Следовательно, использование технологии веб-квест в обучении ИЯ эффективно в том случае, если технология применяется в рамках определенной модели обучения, разработанной с учетом решаемых задач, специфики обучаемых, их потребностей и условий обучения. Только в этом случае образовательный процесс будет иметь поистине инноваци-

онный характер, расширит образовательные возможности, позволит индивидуализировать и дифференцировать обучение, повысит мотивацию обучающихся и создаст условия для самообразования и самосовершенствования на протяжении всего процесса обучения ИЯ.



Литература

1. **Зимняя И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
2. **Матюшкин А. М.** Психологическая структура и развитие познавательной активности (в индивидуальном, диалогическом и групповом мышлении) // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.
3. **Сысоев П. В.** Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 2-9.
4. **Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.** Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 1-10.
5. **Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – М.: Глосса-пресс/Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 182 с.
6. **Шульгина Е. М., Обдалова О. А.** Организация управляемой самостоятельной деятельности студентов посредством технологии веб-квест как условие успешности формирования иноязычной коммуникативной компетенции. // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 376. – С. 162-167.
7. **Шульгина Е. М.** Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест: профиль «Рекреационная география и туризм», Английский язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Е. М. Шульгина. – Томск, 2014. – 243 с.
8. **Шульгина Е. М.** Организация метакогнитивных процессов при обучении иноязычному дискурсу. // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 156-168.
9. **Щукин А. Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преп. и студ. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
10. **Benz P.** Webquests, a Constructivist Approach [Electronic resource], 2001. URL: <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm>
11. **Dodge B.** «WebQuests: a technique for Internet-based learning». Distance Educator # 1, 2, 1995. – P. 10-13.
12. **Harmer J.** The Practice of English Language Teaching. L.: Longman, 1991. – 296 p.
13. **March T.** Are We There Yet?: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology. Multimedia Schools Magazine. Vol. 7 #3. URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.htm>

Шульгина Елена Модестовна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета.
E-mail: modestovna2@gmail.com



**Сведения
об авторе**

ТЕХНОЛОГИЯ МОБИЛЬНОГО КВЕСТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Статья посвящена дидактическому потенциалу мобильного квеста как проблемно-поискового задания для развития умений критического мышления на занятиях по иностранному языку, в том числе в условиях дистанционного обучения и подготовки к выполнению творческих заданий в онлайнформате. В статье приводится краткий обзор определений критического мышления и его места в процессе обучения иностранному языку и уточняются условия для развития критического мышления посредством мобильных технологий: проблемный характер заданий и сотрудничество между обучающимися в процессе их выполнения. Также определяются умения критического мышления, развиваемые на различных этапах выполнения мобильного квеста. В заключительной части статьи приводится методическая разработка мобильного квеста, направленного на развитие умений критического мышления в рамках подготовки к написанию отчета.



Abstract

WEBQUEST TECHNOLOGY IN THE COURSE OF FORMING SPEECH COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

The article discusses the didactic potential of the mobile quest as a problem-search task for developing critical thinking skills in a foreign language classroom, including distance learning and preparation for doing online creative tasks. The article provides a brief overview of the definitions of critical thinking and its place in ELT and outlines the conditions for the development of critical thinking through mobile technologies: the use of problem-based tasks and learners' collaboration. It also identifies the critical thinking skills developed at various stages of the mobile quest. The final part of the article provides an example of a mobile quest designed to develop learners' critical thinking skills while preparing for writing a report.



Ключевые слова

мобильное обучение, мобильный квест, критическое мышление



Keywords

mobile learning, mobile quest, critical thinking

ВВЕДЕНИЕ

Критическое мышление является неотъемлемым условием успешной жизнедеятельности современного человека, поскольку они необходимы для принятия решений не только в профессиональной деятельности, но и в различных сферах

жизни. Данные умения могут быть приобретены только в ходе целенаправленного обучения, с чем связано включение в ФГОС СОО таких метапредметных результатов обучения, как «умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников», а также «владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения» [8].

Между тем отмечается, что у студентов бакалавриата языкового факультета, несмотря на высокий уровень владения иностранным языком, умения критического мышления (например, выявление причинно-следственных связей и поиск аргументов в пользу выдвинутой гипотезы) развиты слабо [3]. Из этого можно сделать вывод, что в школе данные умения у учащихся также не были сформированы, что говорит о необходимости поиска путей их формирования и развития.

Известно, что эссе является традиционным заданием единого государственного экзамена и дополнительных вступительных испытаний (ЕГЭ и ДВИ) по иностранному языку. В связи с тем, что в 2020 году ДВИ с большой вероятностью будет проводиться онлайн, в него по примеру отборочных этапов олимпиад школьников по иностранному языку (например, «Ломоносов», «Покори Воробьевы горы» и «Высшая проба») могут быть включены творческие и требующие критического осмысления предложенных материалов задания, которые позволяют оценить уровень различных компетенций участников при наличии у них выхода в интернет. Это требует соответствующей подготовки, в том числе с использованием ИКТ и онлайн-ресурсов.

Мобильные технологии в последние годы все чаще используются не только как средство коммуникации и развлечения, но и как образовательный инструмент, как по инициативе самих учащихся, так и под руководством преподавателя. Также на данный момент уже существуют разработанные модели интеграции мобильных технологий в процесс обучения иностранным языкам [1; 2]. Несмотря на это диапазон реального применения мобильных технологий оказывается ограниченным поиском незнакомых слов в мобильном словаре или ответом на вопросы закрытого типа с единственным правильным вариантом ответа, из-за чего они могут восприниматься как препятствующие критическому мышлению. Тем не менее, представляется, что использование технологий мобильного квеста может способствовать формированию и развитию таких умений.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЕГО КОМПОНЕНТЫ

Образцы критического мышления можно найти еще в трудах философов Античности. Однако современное понимание критического мышления берет начало в работах Джона Дьюи. Несмотря на то что сам философ использовал термин «рефлексивное мышление» или «рефлексивная мысль», его содержательное наполнение признается многими философами и педагогами соответствующим критическому мышлению: «активное, последовательное и осторожное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые поддерживают его и следствия, к которым оно приводит» [4].

На протяжении XX века давались и другие определения критического мышления [7; 9; 15]. Изучив различные определения, можно сделать вывод, что во всех них отмечается прагматическая направленность критического мышления

как инструмента для решения задач, оценивания вариантов решения и предсказания их последствий. Также в определениях отражается комплексный характер критического мышления, которое включает в себя ряд умений, представляющих собой различные типы аналитических мыслительных операций.

Существуют различные классификации и перечни умений критического мышления. В некоторых из них, например, в классификации, приведенной в документе *Competences for Democratic Culture*, разработанном Советом Европы, разделяются аналитические и критические умения. К аналитическим относятся умения, необходимые для системного и логического анализа различного рода материалов, а к критическим – умения, необходимые для формирования оценок и суждений об этих материалах. Однако в документе отмечается, что критическое мышление невозможно без аналитического, и наоборот, поэтому в данной работе под критическим мышлением мы будем понимать обе группы умений [11].

Важную роль в определении места критического мышления в образовании сыграла таксономия педагогических целей в познавательной сфере, которую предложил в 1956 году американский психолог Бенджамин Блум в качестве ориентира для составления тестовых заданий и соотношения их с проверяемыми умениями. Он выделил шесть уровней учебных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Каждый из уровней делился на несколько категорий [10]. В 2001 году группа исследователей во главе с Дэвидом Кратволем предложила внести изменения в таксономию, сделав ее двухмерной. В результате была разработана модель, которую можно представить в виде таблицы, в которой по вертикали расположены типы знания, с которыми ведется работа в конкретном задании, а по горизонтали – задействованные когнитивные процессы, которые, в отличие от оригинального варианта таксономии, обозначаются не существительными, а глаголами. Таким образом, любое задание можно расположить на пересечении определенных строк и столбцов, чтобы увидеть какие из когнитивных процессов и типов знания преобладают в учебном процессе. Также Д. Кратволь предложил внести изменения в систему уровней, расставив их в следующем порядке: припоминание, понимание, применение, анализ, оценка и создание. Критическому мышлению в данной таксономии соответствуют три высших уровня (анализ, оценка и создание), и предполагается, что именно к достижению этих уровней должно стремиться образование, обеспечивая доминирование соответствующих типов заданий [13].

Поскольку критическое мышление носит междисциплинарный характер и относится к метапредметным результатам обучения, необходимо определить роль иностранного языка как учебного предмета в его формировании и развитии, а также роль критического мышления в освоении данного учебного предмета. Помимо эссе, которое является одним из заданий ЕГЭ, а также ДВИ по иностранному языку, владения умениями критического мышления требуют и другие форматы заданий, встречающиеся в школьных олимпиадах, например, написание отчета на основе графика или таблицы. При выполнении данных заданий активизируются следующие когнитивные процессы:

- припоминание (для того, чтобы привести аргументы, поддерживающие или опровергающие утверждение, необходимо вспомнить релевантную информацию);
- понимание (интерпретация и переформулировка утверждения, данного в задании, суммирование выводов в заключении, интерпретация образно-схематической информации);
- применение (например, применение знаний о структуре эссе или отчета);
- анализ (анализ имеющегося опыта и знаний по проблеме, выявление при-

чинно-следственных связей между элементами предоставленной информации, дифференциация аргументов за и против);

- оценка (аргументированная критика суждений, оценка возможных последствий действий, оценка перспектив развития тенденций).

Таким образом, в написании эссе и отчета на основе образно-схематической информации участвуют почти все когнитивные процессы, перечисленные в таксономии Блума, однако именно умения высшего порядка играют важнейшую роль. Следовательно, иностранный язык как учебный предмет предоставляет достаточно широкий круг возможностей для развития умений критического мышления.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В настоящее время мобильные технологии уже активно используются в качестве средств обучения, как в рамках формального образования, так и в самообразовательных целях. Однако отмечается, что часто задания с применением мобильных технологий направлены на развитие наиболее простых когнитивных процессов и используют ограниченный набор дидактических свойств и функций мобильных технологий [6; 12]. Например, справочные или мультимедийные мобильные приложения могут применяться для предъявления учебного материала. В данном случае используются свойства мультимедийности и мгновенного доступа. Также популярными являются приложения с флеш-картами для заучивания лексики, такие как Quizlet, Memrize, Anki и другие, а также грамматические тесты с автоматической проверкой, которые построены на свойствах мгновенной обратной связи и мультимедийности (некоторые из них) и используют лишь процессы припоминания и применения.

Представляется, однако, что дидактические свойства и функции мобильных технологий позволяют использовать их и для развития более сложных когнитивных процессов, связанных с критическим мышлением, о чем говорит и растущее количество работ, посвященных данной проблеме. Несмотря на то что исследования дидактического потенциала мобильных технологий для развития критического мышления ведутся в основном на базе других учебных предметов, изучение данного опыта может быть полезным и для методики обучения иностранному языку. На основе анализа исследований последних лет можно сделать вывод, что основными дидактическими свойствами мобильных технологий, способствующими развитию определенных умений критического мышления, являются интерактивность, информативность и метаинформативность, поскольку они позволяют:

1. Выстраивать процесс пошагового решения реалистичных проблемных задач, требующих использования таких когнитивных процессов, как понимание (интерпретация, объяснение), применение, анализ и оценка (включая оценку собственных выводов). Результаты тестирования демонстрируют повышение уровня владения данными умениями у учащихся, по сравнению с входным тестированием [6; 12];
2. Создавать условия для обучения в сотрудничестве. Согласно одному из исследований, обучающиеся, выполнявшие проблемные задания в парах, изначально владея при этом различной информацией, показали лучшие результаты по сравнению с парами, владевшими одними и теми же фактами, или обучающимися, работавшими в одиночку. Они продемонстрировали более глубокое понимание ситуации (конфликта между отделами компании), сделали больше новых выводов в результате ее анализа и оценки и предложили больше новых решений, не встречавшихся в учебных материалах [14].

**ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ
МОБИЛЬНОГО КВЕСТА**

Как можно видеть, условиями развития критического мышления с помощью мобильных технологий являются проблемный характер заданий и наличие возможностей для сотрудничества между обучающимися в процессе их выполнения. Данные условия могут быть соблюдены при использовании формата задания «мобильный квест». Мобильный квест — это проблемно-поисковое задание, в рамках которого основным источником информации для решения поставленной задачи является интернет, а также справочные и иные мобильные приложения. Мобильные квесты можно разделить на два типа: геолокационные и автономные. В квестах первого типа используются технологии геолокации и дополненной реальности (например, сканеры QR-кодов) для создания проблемно-поисковых заданий на определенной местности. Такие квесты могут применяться при работе в учебном заведении. При дистанционном обучении могут быть использованы автономные квесты, требующие только наличия самого мобильного устройства и подключения к интернету. Оба типа квеста допускают элементы ролевой игры и взаимодействия между участниками, как непосредственного, так и опосредованного коммуникативными и совместными мобильными приложениями.

Технология проведения мобильного теста включает три этапа. На подготовительном этапе преподавателем формулируются цели и задачи задания, составляется план его выполнения, подбираются материалы и методическое сопровождение к ним, а учащиеся скачивают необходимые приложения и проверяют готовность своих устройств. На основном этапе учащиеся индивидуально, в парах или группах знакомятся с заданием и изучают материалы, анализируют их, готовят аргументацию для предстоящего обсуждения. Преподаватель на данном этапе контролирует деятельность обучающихся, обеспечивает обратную связь и оказывает необходимую помощь. На заключительном этапе учащиеся представляют и обсуждают результаты своей работы с другими парами и группами, проводят взаимную и самооценку и рефлексию. Также на заключительном этапе возможно создание письменного продукта по результатам обсуждения. Преподаватель выступает модератором обсуждения и также проводит оценивание и рефлексию [1].

Табл. 1
Описание действий учащихся на основном и заключительном этапах

Ниже в таблице представлены действия учащихся на основном и заключительном этапах мобильного квеста и когнитивные процессы, на развитие которых они направлены. В скобках указывается одна из шести групп когнитивных процессов, выделенных Д. Кратволем, к которой относится данная операция (см. табл. 1).

Действия учащихся	Когнитивные процессы
Ознакомление с материалами	Узнавание (припоминание)
Обмен изученной информацией, ее сопоставление и обсуждение в свете поставленной задачи	Интерпретация, объяснение, приведение примеров, классификация, сравнение, краткое изложение (понимание) Разделение информации на составные части, реорганизация (анализ) Проверка и критическая оценка выдвинутых суждений (оценивание)
Формулирование решения задачи по результатам обсуждения	Формулирование собственных идей и решений, планирование выступления и аргументации (создание)
Представление результатов работы перед группой, обсуждение других работ	Проверка собственных и чужих суждений, рефлексия (оценивание)
Формулирование решения задачи по результатам обсуждения	Формулирование собственных идей и решений, планирование выступления и аргументации (создание)
Представление результатов работы перед группой, обсуждение других работ	Проверка собственных и чужих суждений, рефлексия (оценивание)

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА МОБИЛЬНОГО КВЕСТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Мобильный квест рассчитан на обучающихся 10–11 классов с коммуникативным уровнем владения языком B1 – B2. Учащиеся работают в группах по четыре человека.

Мобильный квест предполагает использование следующих мобильных технологий: приложение или сайт для совместной работы Miro, на котором размещаются материалы и схемы, приложение для тестирования (например, Google Forms) и мобильный чат WhatsApp. **Учебный чат** позволяет сделать самостоятельную работу обучающихся более интерактивной, создавая естественную в современных реалиях среду для общения [1]. В ходе квеста чат используется в качестве площадки для взаимодействия обучающихся.

Целью мобильного квеста является развитие умений критического мышления обучающихся, необходимых при написании отчета на основе вербальной и образно-схематической информации. Мобильный квест рассчитан на **четыре академических часа** внеклассной работы. Основным и заключительный этапы квеста включают в себя несколько ступеней, после которых учащиеся получают обратную связь.

На первом этапе происходит **введение** обучающихся в тему мобильного квеста и **постановка задачи**.

Your school's Environmentalists' club has asked you to write a report on the effects of the coronavirus pandemic on the environment. Follow the steps of the mobile quest to solve this task.

Обучающимся предоставляются отрывки из статей, посвященных влиянию пандемии на экологическую обстановку в мире, которые включают в себя как фактическую информацию, так и суждения отдельных людей (ученых, бизнесменов и др.). Каждый член команды выбирает одну из сфер для изучения: carbon emissions, waste, wildlife & habitat, energy.

You have collected several resources on the issue. Look through the resources, identifying the spheres affected by the pandemic. Choose a sphere that each member of your team is going to study in detail.

На втором этапе обучающиеся индивидуально работают с материалами, выполняя ряд заданий: 1) пройти тест на отделение фактической информации от оценочной; 2) определить, какая информация в статьях является объективной или субъективной; 3) определить, какие из суждений подтверждаются фактами; 4) отобрать информацию для включения в отчет; 5) заполнить шаблон схемы выбранной информацией.

- 1) *Can you tell facts from opinions? Test yourself.*
- 2) *Decide which information in the articles is objective and which is subjective.*
- 3) *Which statements made by people in the Experts section are supported by facts?*
- 4) *What information are you going to include in your report?*
- 5) *Complete the diagram with the information that you have selected.*

На третьем этапе обучающиеся делятся результатами своей работы с другими участниками команды в учебном чате, демонстрируя и комментируя заполненную схему. Затем им предлагается вместе обсудить позитивное и негативное влияние

пандемии на окружающую среду, причины этого влияния, а также сделать выводы о возможном развитии ситуации после пандемии.

- 1) *Share your findings with your team. Show your diagram and comment on it.*
- 2) *Listen to your teammates' presentations and discuss the following questions:*
 - *What are the positive and negative effects of the pandemic on the environment? What are their reasons?*
 - *What are the possible consequences of the pandemic? Which of the positive trends are going to remain or disappear after it?*

На четвертом этапе обучающиеся также работают в группе. Им предлагается проанализировать образцы отчетов и выделить их структурные элементы, а также типичные для них лексические единицы.

Study the reports and complete the structure of the report below.

Which phrases in the reports are used to:

- state the aim of the report;
- introduce the subtopics;
- introduce evidence/statistics;
- make a conclusion?

На пятом этапе обучающиеся пишут совместный отчет с помощью Miro.

Write a report for the Environmentalists' club. Include the following information:

- *what the positive and negative effects of the pandemic on the environment are;*
- *what are the reasons for these effects;*
- *how the situation might develop in the future.*

Remember to support your arguments with evidence.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последние годы все больший интерес для исследователей представляет дидактический потенциал мобильных технологий для развития умений мышления высшего порядка. Такие дидактические свойства мобильных технологий, как интерактивность, информативность и метаинформативность позволяют использовать их для создания проблемных заданий, предполагающих сотрудничество между обучающимися при их мышлении, что может способствовать развитию критического мышления. В статье приводится методическая разработка мобильного квеста по английскому языку, направленному на развитие умений критического мышления и подготовку к выполнению письменных заданий олимпиадного формата. Данный квест рассчитан на выполнение вне аудитории, предполагая интеракцию между участниками с помощью учебного чата, что является актуальным в условиях самоизоляции. Перспективным представляется его апробация, а также разработка и апробация геолокационного мобильного квеста.



Литература

1. **Авраменко А. П.** Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 184. – С. 25-34.
2. **Авраменко А. П.** Модель интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 191 с.
3. **Городецкая Л. А.** Значение критического мышления в обучении иностранному языку // Россия тенденции и перспективы развития. – 2017. – № 12. – С. 890-892.
4. **Дьюи Д.** Психология и педагогика. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
5. **Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В.** Теория и практика дистанционного обучения: учеб.-метод. пособие. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
6. **Сысоев П. В.** Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 12-21.
7. **Халперн Д.** Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. 2009.
9. **Barry V., Rudinow J.** Invitation to critical thinking, Sixth Edition. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 2007. 448 p.
10. **Bloom B. S., Krathwohl D. R.** Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals // Handbook I: Cognitive Domain, 1956.
11. Council of Europe. Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies, 2016. 185 p.
12. **Ismail N. S. и др.** The effect of Mobile problem-based learning application DicScience PBL on students' critical thinking // Think. Ski. Creat. 2018. Vol. 28. P. 177-195.
13. **Krathwohl D. R.** A revision of Bloom's taxonomy // Theory Pract. 2002. Vol. 41. № 4. P. 212-219.
14. **Lee H. и др.** Cooperation begins: Encouraging critical thinking skills through cooperative reciprocity using a mobile learning game // Computer Education. 2016. Vol. 97. P. 97-115.
15. **Scriven, M., & Paul R.** Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking // 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, 1987.

Тишина Маргарита Андреевна, аспирант Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.
E-mail: tishina_margarit@mail.ru



**Сведения
об авторе**

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ ZOOM ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «IM KLARTEXT»)



Аннотация

В статье анализируются возможности и эффективность использования обучающей платформы Zoom при организации дистанционных занятий по иностранному (немецкому) языку в неязыковом вузе. Даны ключевые характеристики и описываются основные особенности сервиса Zoom, ставшего важным и неотъемлемым компонентом современного образовательного процесса, его преимущества и недостатки. Особое внимание уделяется возможностям обучающей платформы, показана эффективность ее использования на примере современного учебника немецкого языка «Im Klartext».



Abstract

EXPERIENCE OF USING THE ZOOM PLATFORM IN TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE (ON THE BASIS OF THE TEXTBOOK 'IM KLARTEXT')

The article analyzes the possibilities and effectiveness of using the education platform Zoom in organizing distance learning lessons in a foreign (German) language at a non-linguistic university. Key characteristics are given and the main features of the Zoom service, which has become an important and integral component of the modern educational process, its advantages and disadvantages are described. Special attention is paid to the capabilities of the training platform, the efficiency of its use is shown by the example of a modern German textbook 'Im Klartext'.



Ключевые слова

дистанционное обучение, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, иностранный язык для специальных целей, иностранный язык в рамках дополнительной образовательной программы, Zoom, информационные технологии в образовании, немецкий язык



Keywords

distance learning, teaching a foreign language in a non-linguistic university, foreign language for special purposes, foreign language as part of an additional educational program, Zoom, information technology in education, German language

Идея дистанционного обучения не нова, она давно и активно обсуждается педагогами и методистами, а также реализуется на практике во многих иностранных и российских вузах. Раньше понятие дистанционного образования использовалось как синоним заочного образования. До середины марта 2020 года в России в сфере высшего образования дистанционное обучение было представлено главным образом в виде дистанционных образовательных технологий [1; 2; 7; 11; 14]. Как отмечает Т.А. Яковлева, «применение современных технологий делает самые простые задания увлекательными. Этот принцип особенно хорошо работает среди молодежи от 16 до 24 лет» [14, с. 256].

Согласно статье 16 «Федерального закона об образовании в Российской Федерации» под такими технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [12], которые, как правило, использовались в сочетании с аудиторными занятиями (онлайн-консультации, электронные учебники и свободный доступ к учебным материалам, записи лекций и т.д.) или в виде гибридной или смешанной модели, сочетающей, например, очные и заочные периоды сессии.

Однако из-за ситуации с распространением COVID-19 организация учебного процесса во всех учебных заведениях страны подверглась кардинальной перестройке. По рекомендации Министерства науки и высшего образования с 16 марта 2020 года большинство высших и средних специальных образовательных учреждений перешли на дистанционное обучение. Это позволило снизить риски распространения коронавирусной инфекции, обезопасить студентов и преподавателей от рисков заражения, а также обеспечить непрерывность образовательного процесса. Таким образом, все очные занятия, включая лекции, семинары и даже лабораторные занятия при наличии соответствующих технических возможностей, а также проведение зачетов и экзаменов были перенесены в виртуальную среду. На онлайн-обучение полностью перешли 80% российских вузов и 100% вузов подведомственных Минобрнауки. Затруднения возникли лишь у вузов в отдаленных регионах страны с неустойчивой связью и неотработанными технологиями дистанционного обучения.

Однако несмотря на оптимистичные данные официальной статистики и студенты, и преподаватели столкнулись с различными проблемами. Во-первых, нужно различать планомерное использование средств дистанционного обучения и резкое внедрение онлайн-технологий в экстремальных и стрессовых условиях. На разработку и апробацию полноценного контента для виртуальной среды требуется около года. В данных условиях этого времени не было. Кроме того, не всегда представляется возможным перенос практических занятий или, например, преддипломной практики в виртуальную среду.

Основными техническими требованиями при переходе на дистанционное обучение стали стабильный и надежный интернет с высокой скоростью передачи данных, доступность и простота учебных платформ для преподавателей и студентов, а также их бесплатное использование. Согласно рекомендациям Минобрнауки от 18.03.2020 года вузы не были ограничены в выборе соответствующих электронных ресурсов, и каждый вуз имел право использовать свой набор инструментов.

Наибольшей популярностью среди высших учебных заведений пользовались различные мессенджеры, социальные сети и сообщения по электронной по-

что для коммуникации со студентами и отправки учебных материалов и сдачи заданий, различные системы онлайн-конференций для проведения лекций и семинаров (Zoom, Skype, Google Hangouts, Webinar, Discord и т.д.), электронная образовательная среда университета (Learning Management System) для размещения обучающего контента и проверки степени его усвоения студентами, а также бесплатные онлайн-курсы ведущих российских и зарубежных университетов. Важным условием переноса дисциплины в дистанционную форму было соблюдение имеющегося учебного плана, в противном случае следовало внести соответствующие изменения в учебные программы.

Однако даже при соблюдении этих несложных условий и достаточно широком наборе учебных инструментов у студентов и преподавателей возникли многочисленные проблемы. Большинство жалоб поступало на технические сбои, нестабильную интернет-связь, неготовность оборудования и самих преподавателей к дистанционному обучению. Кроме того, уровень информационной инфраструктуры и обеспеченности электронными ресурсами позволил не всем вузам безболезненно перейти на новый для них формат работы. Бесплатный доступ к контенту курсов и онлайн-ресурсам не предполагал поддержки пользователей, многие преподаватели не были знакомы с методикой онлайн-обучения и новыми для них инструментами, которые им пришлось изучать в ходе работы в максимально сжатые сроки и в условиях стрессовой ситуации. Технический персонал вузов, численность которого достаточно невелика, был нацелен на решение стандартных текущих задач. Сопровождение, техническая и методическая помощь преподавательскому составу оказывалась в виде рассылки ссылок на соответствующие методические материалы или вебинары. В ходе исследования Института статистических исследований и экономики знаний (ИСИЭЗ) НИУ ВШЭ от 2019 года выяснилось, что только 11,4% остепененных вузовских преподавателей использовали в 2018 году онлайн-инструменты в своей работе. В среднем преподаватели с ученой степенью оценили свои навыки и умения дистанционной работы на 3,2 балла из 5 [13].

Московский государственный институт международных отношений (МГИМО) также не стал исключением, с марта месяца в университете были полностью прекращены очные учебные занятия и стали прорабатываться пути перехода на дистанционное обучение. Главное опасение вызывали языковые занятия: все они проводятся в малых группах. В МГИМО на сегодняшний день преподается 54 иностранных языка. Во время объявленных в университете недельных так называемых технических каникул техническим службам и преподавательскому составу удалось проработать пути перехода на дистанционное обучение, а иногородним студентам вернуться домой и также включиться в новый для них формат работы. Переход оказался достаточно успешным, так к началу апреля подавляющее число учебных занятий (семинаров, лекций и практических занятий по языковым дисциплинам (7670 или 99%) прошли в электронном формате. В них приняло участие 90,7% студентов [6]. Все занятия проходили в соответствии с расписанием и учебными программами. Для оценки качества дистанционного обучения в апреле 2020 года в университете был проведен опрос студентов, который показал, что 85% студентов оценивают новый формат занятий как «хороший» и «очень хороший». 92% опрошенных дали положительную оценку онлайн-занятиям по иностранным языкам, из них 65% оценили качество как «очень высокое». К концу года университету удалось полностью перейти на онлайн-обучение, летняя сессия и сдача государственных квалификационных занятий также прошли в онлайн-формате. Согласно опросу наиболее удобной и эффективной платформой для проведения дистанционных занятий оказался сервис Zoom [5].

Zoom представляет собой простую и надежную обучающую платформу для аудио- и видеоконференцсвязи, чатов и обмена контентом. Zoom работает на различных мобильных и стационарных устройствах. Платформа гарантирует безопасность конференций (шифрование, защита паролем и т.д.), позволяет планировать конференции заранее и вести запись, обеспечивает интегрированное HD-видео и аудио. Zoom также содержит встроенные элементы коллективной работы, разрешает совместное использование экрана, предоставляет коллективный и индивидуальный чаты, дает возможность организовать работу в группах при создании сессионных залов. Платформа предлагает несколько тарифных планов, обеспечивающих оптимальные условия для проведения онлайн-конференций. Существует также бесплатная версия с ограничением длительности сеанса связи в 40 минут [15].

Согласно анкетированию, в котором приняли участие 54 студента факультетов МЭО и ФПЭК МГИМО МИД России, проходивших обучение по программе второго языка по учебному пособию «Im Klartext» [16; 17], большая часть занятий по немецкому языку проводилась именно на платформе Zoom. Анкета включала в себя 26 вопросов как открытого (12), так и закрытого (14) типа. Респондентам предлагалось выбрать один или несколько вариантов ответа на следующие вопросы: «Как вы изначально восприняли необходимость перейти на дистанционное обучение по программе немецкого языка?», «Как вы сейчас оцениваете полученный опыт?», «На базе какой платформы проходили занятия по немецкому языку?» и написать развернутый комментарий к вопросам: «Какие достоинства и недостатки данной платформы вы могли бы отметить?», «Если ваше отношение к дистанционному обучению изменилось, в чем вы видите причину?» и т.д.

Согласно полученным ответам лишь 11,1% обучающихся восприняли переход на онлайн-обучение однозначно «положительно». 48,1% респондентов охарактеризовали свое отношение как «скорее положительное». Вариант «скорее отрицательно» выбрали 25,9% студентов. По 7,4% респондентов восприняли переход на дистанционный формат «отрицательно» или затруднились ответить (см. рис. 1).

По итогам дистанционного обучения уже 42,3% респондентов оценивали свой опыт как положительный, 53,8% выбрали вариант «скорее положительно». Лишь 3,8% (2 человека) сообщили, что затрудняются ответить. Варианты «отрицательно» или «скорее отрицательно» не выбрал никто, что может свидетельствовать об успешности дистанционного обучения по программе немецкого языка как второго иностранного (первый год обучения).

Нам представляется важным тот факт, что ни один из студентов, изначально указавших на положительное отношение к дистанционному формату, не изменил свое мнение.

Следует подчеркнуть, что вариант «затрудняюсь ответить» по итогу обучения выбрали те студенты (2 человека), которые изначально охарактеризовали свое отношение как «отрицательное». Двое других теперь считают онлайн-обучение по немецкому языку «скорее положительным» явлением, как и все четверо респондентов, которые изначально отметили строку «затрудняюсь ответить».

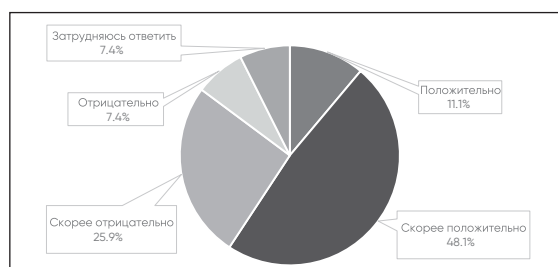
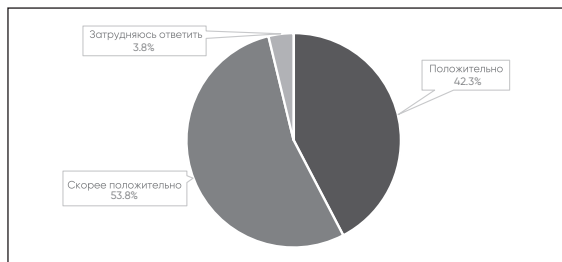


Рис. 1

Изначальное отношение студентов к дистанционному обучению

Интересным представляется и тот факт, что 22,3% респондентов, отметивших строку «скорее положительно» при ответе на первый вопрос, выбрали затем вариант «положительно» (см. рис. 2).

Именно эти студенты, отношение которых к онлайн-занятиям изменилось



в лучшую сторону, в качестве причины отмечали в первую очередь профессионализм преподавателей МГИМО МИД России, а также экономию времени и возможность его целесообразно распределить, комфортную работу из дома. Уже при ответе на данный вопрос некоторые респонденты упоминали и платформу Zoom: «Zoom идеально подошел для обучения», «обширный функционал Zoom помог очень качественно организовать учебный процесс» и т.д.

Рис. 2

Отношение студентов к дистанционному обучению по окончании семестра

При ответе на вопрос: «На базе какой платформы проходили занятия по немецкому языку?» все студенты без исключения отметили Zoom. Только четверо респондентов указали также Skype. В качестве основных недостатков Skype в сравнении с Zoom данные студенты упоминают, что у Skype «функционал значительно меньше», «неполадки возникали чаще».

Главным недостатком платформы Zoom студенты назвали необходимость повторно подключаться через 40 минут при использовании бесплатной версии. Хочется отметить, что для непрерывной работы достаточно приобрести подписку организатору конференции, т.е. преподавателю. От участников конференции (студентов) оплата не требуется.

Только двое обучающихся указали на плохую связь в Zoom. Однако мы не можем быть уверены, что проблема заключалась именно в работе самой платформы, а не в качестве интернет-соединения или состоянии используемого устройства.

Среди достоинств платформы Zoom респонденты отмечали:

- а) простоту в использовании, интуитивно понятный интерфейс;
- б) возможность демонстрировать презентации на экране, функцию «доски» для преподавателя;
- в) удобство работы в паре или группе в сессионном зале.

Рассмотрим подробнее два последних пункта. Функция демонстрации экрана позволяет не только показывать презентации, иллюстрации, фотографии и сообщать выполнять интерактивные упражнения, но и предоставляет возможность совместного использования при прослушивании аудио-файлов и просмотре учебных видео, необходимых для формирования умений аудирования, развития коммуникативной и межкультурной компетенции [3; 8]. Функция «доски сообщений» в полной мере заменяет реальную классную доску и позволяет использовать текст и различные элементы рисования, что позволяет добиться наглядности при объяснении нового материала.

«Сессионные залы» являются отличным решением для организации парной и групповой работы, дискуссий, выполнения творческих и проектных заданий, которые дают студентам возможность «применить полученные знания в ситуации иноязычной коммуникации, в то же время получив возможность дальнейшего профессионального развития» [10, с. 287].

На сегодняшний день в сфере преподавания ИЯ в вузах, по мнению Н.Ю. Северовой, сложилась интересная ситуация, некое противоречие между «необходимостью интенсификации учебного процесса с помощью современных образовательных технологий и использованием цифровых образовательных ресурсов и недостаточной технологической разработанностью их использования в обучении ИЯ» [11, с. 276–277]. Именно вынужденный переход на дистанционный формат работы в экстремальных условиях может стать огромным толчком для развития и активного внедрения современных образовательных технологий в обучающий процесс. Практика показала, что именно платформа ZOOM является одним из самых удобных и надежных образовательных инструментов. Однако во всем нужно знать меру.

Так, по мнению ректора МГИМО МИД России А. Торкунова, полученный опыт можно назвать положительным, но дистанционное обучение никогда не заменит очные занятия, «без социализации, без общения невозможно воспитать ни хорошего специалиста, ни хорошего человека, который смог бы потом коммуницировать и нормально в обществе жить» [9].

Студенты также отметили в анкетах, что соскучились по очным занятиям, живому общению с преподавателями и одногруппниками. У некоторых из них в связи с этим отмечалась потеря мотивации и интереса к учебе. Подобные обучающие платформы, как Zoom, уже стали неотъемлемой частью процесса обучения, позволили повысить его эффективность, но они никогда не смогут полностью заменить традиционные формы обучения.



Литература

1. **Бартош Д. К.** Технологии электронного обучения иностранным языкам: состояние и перспективы [Текст]: монография / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, А. В. Коптелов, М. В. Харламова. – М.: МГПУ, 2018. – 262 с.
2. **Беляева И. Г.** Использование компьютерных технологий на занятиях по иностранному языку в вузе // Психолого-педагогические аспекты работы преподавателя вуза. Межкафедральный сборник научных статей. – 2015. – С. 152–157.
3. **Гальскова Н. Д.** О взаимодействии инноваций и традиций в теории обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 11. – С. 2–10.
4. **Гальскова Н. Д., Бартош Д. К.** Электронное обучение иностранным языкам: лингводидактический потенциал // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 6. – С. 2–9.
5. Дистант глазами студентов [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://mgimo.ru/about/news/main/distant-students-poll/> (дата обращения: 12.07.2020).
6. Дистанционное обучение: первые итоги [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://mgimo.ru/about/news/main/distant-31-03/> (дата обращения: 12.07.2020).
7. **Мюллер Ю. Э.** Дистанционный курс «немецкий язык для академических целей»: цели, подходы, содержание // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 3-2 (81). – С. 418–421.
8. **Омельченко М. С.** Современные тенденции в обучении иностранным языкам в неязыковом ВУЗе / М. С. Омельченко // Проблемы, пути совершенствования и перспективы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах: Материалы 1-й Межвузовской научно-практической конференции 25 апреля 2006 года / Под ред. А. В. Антохова. – Брянск: БГУ, 2006. – С. 56–69.
9. Ректор МГИМО оценил опыт применения дистанционного образования в России и в мире [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: https://tvzvezda.ru/news/vstrane_i_mire/content/2020671332-gWvBE.html (дата обращения: 06.07.2020).

10. Северова Н. Ю. Организация проектной работы в рамках профессионально направленного обучения иностранному языку на основе информационно-коммуникационных технологий // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. – 2018. – Т. 1. – № 3 (11). – С. 282-288.
11. Северова Н. Ю. Цифровое обучение как инструмент обеспечения профессиональной направленности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе/Н. Ю. Северова // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах [Текст]/Сборник статей. – М.: РАНХиГС. Канцлер, 2018. – С. 271-277.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2020) [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab-9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 08.07.2020).
13. Четверть преподавателей вузов в России не используют онлайн-практики: данные ВШЭ [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://issek.hse.ru/news/354966148.html> (дата обращения: 10.07.2020).
14. Яковлева Т. А. Использование информационных технологий для обучения немецкому языку как второму иностранному/Т. А. Яковлева // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: материалы II Межвузовской науч. – практ. конф. (Москва, 5-6 апреля 2018). – Москва: МГИМО – Университет, 2019. – С. 252-258.
15. Zoom [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://zoom.us/> (дата обращения: 14.07.2020).
16. Im Klartext: Часть I. Уровень А1: Рабочая тетрадь/М. С. Омельченко, О. С. Хосаинова, Ю. Э. Мюллер; под ред. А. М. Ионовой. – Москва: Прометей, 2020. – 212 с.
17. Im Klartext: Часть I. Уровень А1: Учебное пособие/О. В. Принципалова, Н. Е. Меркиш, Т. П. Кирина; под ред. А. М. Ионовой. – Москва: Прометей, 2020. – 224 с.



**Сведения
об авторах**

Гафарова Асия Султановна, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка, Московский государственный университет международных отношений (университет) МИД России.
E-mail: veta0205@mail.ru

Хосаинова Ольга Сергеевна, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка, Московский государственный университет международных отношений (университет) МИД России.
E-mail: khosainovaolga@mail.ru

ПОЗДРАВЛЯЕМ



ПОЗДРАВЛЯЕМ С ЮБИЛЕЕМ!

КОЛЛЕКТИВ ЖУРНАЛА «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ», РЕДКОЛЛЕГИЯ И ПОСТОЯННЫЕ АВТОРЫ СЕРДЕЧНО ПОЗДРАВЛЯЮТ С ЮБИЛЕЙНОЙ ДАТОЙ СВЕТЛАНУ НИКОЛАЕВНУ УЛАСЕВИЧ – ПРЕЗИДЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПАНИИ RELOD, ИЗДАТЕЛЯ НАШЕГО ЖУРНАЛА С 2019 ГОДА.

Компания RELOD (Russian & English Languages Open Doors) с 1991 года работает на рынке иностранной литературы и является эксклюзивным дистрибьютором издательства Оксфордского университета (Oxford University Press, ELT) и французского издательства CLE International. За почти 30 лет образовательной деятельности благодаря своему руководителю компания зарекомендовала себя как один из лидеров в сфере преподавания и изучения иностранных языков. Так кто же она — бессменный глава RELOD?

ПЕРВООТКРЫВАТЕЛЬ

Одна наша коллега как-то сказала, что своим С1 обязана в первую очередь именно Светлане Николаевне, так как и в школе, и в университете учила английский только по оксфордским учебникам. И вот по иронии судьбы теперь работает здесь. Мы уверены, что под ее словами могли бы подписаться многие — те, кто построил успешную карьеру в бизнесе, дипломатическом ведомстве, стал крупным научным работником, открыл для себя мировую литературу в оригинале. Ведь всего этого могло бы не быть, если бы на излете советской эпохи выпускница Института иностранных языков им. Мориса Тореза и преподаватель МГИМО не решила, что ее студенты, да и вообще все, кто в нашей стране хочет изучать английский на должном уровне, достойны современных учебных изданий, по которым обучается весь мир! Именно ее усилиями были достигнуты договоренности с Оксфордским университетом, и в Россию стали поставляться учебники, которые создает ELT-подразделение Oxford University Press.

НАСТАВНИК

Учителя бывают разные. Кому-то достаточно взять в руки прекрасную книгу — и в конце года двоечник с последней парты становится призером олимпиады. А кому-то необходима методическая помощь. RELOD никогда не работал только как поставщик учебной литературы: руководство компании понимало, что для встраивания аутентичных учебников в нашу педагогическую систему учителям нужны профессиональная методическая помощь и качественное сопровождение. Так появилась программа «Оксфордское качество», поддержанная на уровне Правительства Москвы и успешно внедренная в школах. Сегодня эта программа развивается на федеральном уровне, трансформировавшись в проект сетевого взаимодействия школ и RELOD — проект OxBridge®, который предлагает систему обучения английскому языку в рамках дополнительного образования.

КРАСИВАЯ ЖЕНЩИНА

В нашем поздравлении мы не говорим о юбилейных цифрах, потому что вы все равно не поверите. Мама двоих детей и бабушка троих внуков, Светлана Николаевна своим обаянием и харизмой вдохновляет окружающих — не только лучше выучить английский, но и вообще стать лучше, достичь большего и попробовать изменить к лучшему мир вокруг себя.

**С юбилеем, дорогая Светлана Николаевна!
Наши самые добрые пожелания!**

*Коллеги, вы можете присоединиться к поздравлениям: iyash@relod.ru,
мы обязательно передадим.*

РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В РАБОТЕ С НОВЫМ ПОКОЛЕНИЕМ СТУДЕНТОВ



Аннотация

В статье раскрывается понятие «поколение Z», освещаются основные особенности современных молодых людей и проблемы, с которыми они сталкиваются при учебе в вузе. В качестве одного из способов преодоления трудностей в процессе обучения выступает рефлексия, которая является предметом рассмотрения данной статьи. Кроме того, анализируются виды рефлексии: ситуативная (reflection-in-action), ретроспективная (reflection-on-action) и перспективная (reflection-for-action), а также модели рефлексии: STARR-модель и ALACT-модель, которые являются наиболее эффективными при развитии умений рефлексии у современных студентов.



Abstract

REFLECTION AS A MEANS OF OVERCOMING DIFFICULTIES WHEN WORKING WITH THE NEW GENERATION OF STUDENTS

The article deals with defining the term "Generation Z", examining the main peculiarities of modern young people and the problems they frequently encounter at university. Reflection is looked at as one of the most effective ways of overcoming difficulties. Moreover, the authors analyze the types of reflection: reflection-in-action, reflection-on-action and reflection-for-action, and, also, STARR-model and ALACT-model which are of great importance while acquiring the ability to reflect on possible implications of actions and decisions made by modern students.



Ключевые слова

**поколение Z, рефлексия, виды рефлексии, STARR-модель,
рефлексивный круг**



Keywords

**Generation Z, reflection, types of reflection, STARR-model,
reflective cycle**

В антропоцентрической парадигме, которая обуславливает все аспекты образования на современном этапе развития общества, личность обучающегося занимает главенствующее место, а ее успешность и степень реализации ее потенциала являются основными критериями оценивания тех или иных технологий и методик. Однако могут ли современные педагоги и методисты утверждать, что они точно знают, какими стали обучающиеся? Знают ли они, что главный субъект образовательного процесса изменился и продолжает меняться в темпе, являющимся беспрецедентным для нашего общества?

Ни для кого не секрет, что основная причина данных изменений кроется в технологическом прогрессе последних десятилетий. Никогда прежде об-

щество не развивалось так стремительно быстро, а средства связи не менялись из года в год. То же самое можно сказать и про молодое поколение, про людей, которые родились в XXI веке и которые не помнят жизни без интернета и мобильных телефонов. Это поколение имеет ряд принципиальных отличий от предыдущего, игнорирование которых будет означать нарушение антропоцентрической парадигмы образования и, как следствие, не приведет ни к какому разумному результату и не будет способствовать их успешному образованию.

Говоря о современных первокурсниках, необходимо помнить, что они относятся к так называемому поколению Z. Сам термин «поколение Z» был предложен американскими исследователями Уильямом Штраусом и Нилом Хоувом [8]. Ими была сформулирована Теория Поколений. Следует, однако, отметить, что в современном мире не существует единого мнения по определению поколения Z. Наиболее часто к этому поколению относят тех, кто родился с 2005 года по настоящее время, хотя некоторые источники относят к этому поколению родившихся с конца 1990-х до начала 2000-х [10]. Согласно данным российских ученых Евгении Шамис и Алексея Антипова, основателей проекта «RuGenerations», имеющего целью исследование и применение Теории Поколений в России, к поколению Z относятся родившиеся с 2003 по 2023 год. Существуют, также и другие названия: «центениалы» (от англ. centennial – столетие), iGeneration (iGen) по аналогии с iPhone, digital natives (от англ. – цифровые аборигены).

Некоторые ученые предполагают, что современные технологии ускорили смену поколений, и с 2010 года на свет рождаются дети поколения «Альфа». Независимо от названия, бесспорным является тот факт, что нынешнее поколение молодых людей совершенно отличается от всех предыдущих поколений, является, несомненно, материалистичным, «продвинутым» во всех отношениях и требующим иного подхода, в том числе и в образовании. Среди отечественных исследователей, занимающихся поколенческим анализом, стоит отметить В. А. Лукова, Е. Л. Омельченко, Л. А. Паутову и др.

Опыт работы со студентами вуза (с первого по четвертый курс), включенное наблюдение, проведенный опрос и анкетирование позволили определить важные характеристики современных студентов:

1. **Прагматизм.** Современные студенты четко знают, чего хотят, а что им совершенно не нужно. Так, их не интересуют знания ради знаний, так как произошло обесценивание информации, поскольку необходимые сведения можно найти в интернете за одну-две минуты. Однако если молодые люди понимают, зачем им знать те или иные факты, что им это даст в будущем, то их мотивация моментально меняется [13].
2. **Стремление к материальной независимости.** Современное поколение ориентировано на карьеру, которая будет, прежде всего, приносить им определенный доход и станет инструментом достижения их финансовой независимости. Безусловно, причиной этого является превалирование рыночных отношений и материального благополучия в обществе. Именно поэтому современные абитуриенты при выборе вуза и направления подготовки ориентируются, прежде всего, на то, кем они смогут работать в будущем, а престиж будущей профессии определяется в основном уровнем заработной платы.
3. **Клиповость сознания.** Современные молодые люди с большим трудом воспринимают большие тексты, отдавая предпочтение другим формам подачи информации. Прежде всего это связано с тем, что они «перегружены

информацией», получая ее ежеминутно: из социальных сетей, по мессенджерам, по телефону, из интернета и, наконец, из реального общения. Наиболее приемлемыми способами подачи информации являются инфографика, короткие видео, аудио сообщения и так называемые мемы [3; 4]. Серьезная проблема в работе с поколением Z — непонимание самого факта регламентов и нежелание им следовать, особенно когда речь идет о длительных согласованиях документов, презентаций, концепций. Клиповое мышление формирует привычку получать информацию или услуги мгновенно — позвонил, рассказал требуемое, оператор нажал пару кнопок, программа записалась в мозг, навыки сформированы. Подобная рутина вызывает у молодежи недовольство в отношении всех процессов, бюрократии и стандартов в крупных корпорациях. Отсюда следует нежелание участвовать в длительных неоднократных переписываниях отчетов или текстов — подобные ситуации могут стать причиной рабочих конфликтов и даже увольнения [10].

Неспособность к длительным размышлениям на неочевидные темы — еще один недостаток клипового мышления. Все, что лежит на поверхности, будет найдено быстро. Однако если требуется более глубокая эмоциональная реакция или длительное размышление с аналитикой причинно-следственных связей, это вызовет серьезные затруднения и большие временные затраты у поколения Z. Необходимость быстро принимать решение значительно снизила рефлексию на происходящее: будь то эмоциональные факторы или необходимость принять решение. Все вопросы, на которые не может ответить любая поисковая система, вызывают массу проблем. Очень часто молодые люди оказываются совершенно неспособными подумать самостоятельно и дать ответ на вечные вопросы: «Что делать?» и «Как жить дальше?».

4. **Постоянный доступ в интернет.** Новое поколение студентов постоянно находится онлайн и не может представить жизни без доступа в интернет и мобильного телефона, отсутствие которых воспринимается ими как трагедия. Сегодня невозможно игнорировать роль Сети в жизни подростков и молодежи в целом. Поэтому простой запрет на использование мобильных телефонов на занятиях не всегда работает. Более логичным, на наш взгляд, было бы использование доступа в интернет для решения задач урока, например, при поиске информации, просмотре видео или публикации своих видео обращений на изучаемом языке [1].

Поколение Z — самое разнообразное и самое многокультурное поколение. В исследовании, проведенном медиа-компанией Awesomeness и исследовательской фирмой Trendata, представители поколения Z описывали себя следующим образом: глобалисты с быстроменяющейся самоидентификацией, нарушители правил и технические саборигены (среди прочего). Поколение Z также считает, что социальные медиа, технологии и киберзапугивание (cyber bullying) окажут наибольшее влияние на их поколение. По сравнению с миллениалами и в сочетании с повсеместным распространением социальных сетей представители поколения Z более склонны взаимодействовать со своими сверстниками по социальным вопросам [14]. Фактически, недавно выпущенный компанией Criteo отчет о поколении Z показал, что более половины представителей этого поколения используют Snapchat, Instagram и Facebook несколько раз в день, и транслируют («стримят») 23 часа видеоконтента в неделю. Это свидетельствует о наличии большого количества связей, в том числе новостной направленности, существующих в режиме реального времени между поколением Z и остальным миром [12].

5. Согласно исследованию Awesomeness, почти треть поколения Z говорит, что их возрастная группа с большей вероятностью считает, что **все равны**.

Поэтому неудивительно, что они более активно высказывают свое мнение о социальных проблемах, особенно тех, которые стремительно распространяются в социальных сетях. Большинство представителей поколения Z говорит о том, что такие движения, как Black Lives Matter (80%), права трансгендеров (74%) и феминизм (63%), должны быть адекватно восприняты в современном обществе [12].

6. **Тревоги и страхи.** Несмотря на кажущуюся уверенность в себе и в завтрашнем дне, и тенденцию быть абсолютно независимыми, молодежь острее переживает тревожные новости и чаще подвержена депрессиям и пессимизму. Кроме того, молодые люди очень трепетно относятся к вопросу безопасности и плохо приспособлены к неопределенности. Свою роль здесь сыграло то, что они растут во времена финансовых кризисов, терроризма, стрельбы в учебных заведениях и колоссального развития технологий. Тревожные и депрессивные состояния, в немалой степени, провоцируются большим количеством времени, проведенным в Сети. Зачастую психологи определяют взаимосвязь между использованием смартфонов и настроением. Кроме того, известен факт негативного влияния яркого света от экранов гаджетов на засыпание — как следствие, подрастающее поколение чаще страдает бессонницей и в целом плохо высыпается. Интересно, что даже сами подростки осознают свою зависимость: 60% респондентов компании Pew в возрасте 13–17 лет указали на то, что слишком много времени проводят с телефоном в руках, причем девять из десяти подростков называют это серьезной проблемой.
7. **Широта интересов.** Для современных подростков характерна многозадачность. Они стремятся идти в ногу с цифровым временем и пытаются познать многие вещи. Им свойственно «распыление»: порой они мечутся из одной сферы деятельности в другую, в поисках новых, более интересных ощущений. К сожалению, зачастую это приводит к тому, что ни в одной сфере деятельности они себя не находят, и это лишь усугубляет их депрессивное состояние.

Перечисленные выше особенности современных молодых людей дают возможность сформулировать вызовы для преподавателя в работе со студентами:

- студенты зачастую неорганизованы, что обусловлено тем, что они не всегда могут справиться с той многозадачностью, которую диктует их образ жизни и не всегда могут правильно расставить приоритеты;
- поверхностность в общении и делах, что обусловлено перегрузом информации и клиповостью сознания;
- отсутствие интереса к изучению некоторых дисциплин ввиду неадекватного понимания студентами, как можно применить их в жизни, и ошибочного положения, что они нерелевантны;
- достаточно часто у студентов возникает размывание жизненных принципов и жизненных ориентиров;
- у некоторых студентов обнаруживается повышение уровня тревожности и депрессивности;
- инфантилизация является неотъемлемой частью современных студентов. Они сохраняют детские черты и часто ведут себя по-детски, не осознавая этого;
- студенты становятся менее ответственными, менее исполнительными, они не готовы признавать свою вину за срывы и неадекватное выполнение каких-то работ. Но при этом, как дети, будут постоянно ожидать от окружающих и от преподавателя безусловной положительной оценки всего, что они делают.

Для преподавателя представляется крайне важным ответить на эти вызовы, найти те средства, которые будут способствовать преодолению данных трудностей

и дадут возможность студентам самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию, чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда по окончании обучения в вузе.

Одним из способов преодоления перечисленных выше трудностей является рефлексия. Именно развитие рефлексивных способностей, обучающихся будет способствовать повышению уровня осознанности, позволит обучающимся правильно расставлять приоритеты в своей учебной деятельности, вычленять необходимую им информацию и, как результат, стать более успешными.

Остановимся на понятии «рефлексия» подробнее. Оно впервые появилось и было тщательно изучено в философии. Проанализировав определения данного термина, существующие в философии, очевидным становится, что в основу рефлексии положено познание человеком самого себя, его самопознание. Позже рефлексия стала объектом изучения психологии, где данное понятие рассматривается и как способ осознания исследователем оснований и результатов эмпирических данных, и как базовое свойство субъекта, позволяющее осознавать и регулировать свою жизнедеятельность [2].

В XX веке было научно обосновано использование рефлексии для педагогических целей, а само понятие стало неотъемлемой частью педагогических методик и исследований [5; 6]. Так, в трудах Дж. Дьюи рефлексивные действия противопоставляются рутинным, так как последние имеют несистематичный характер, в то время как рефлексия дает возможность управлять своей деятельностью, учитывая желаемый результат, действовать осознанно, согласно своим намерениям. Идеи ученого получили свое развитие в работах Дональда Шона, который изучал значение рефлексии для педагогического процесса. Исследователь определяет учителя как рефлексирующего практика, который с помощью рефлексии постоянно учится на собственном опыте [8].

Существует мнение о том, что осуществление рефлексии способствует лишь пониманию своего прошлого опыта и не несет ценности для будущего развития личности. Однако мы полагаем, что значение рефлексии заключается не столько в анализе себя или произошедшего, сколько в том, чтобы, руководствуясь прошлым опытом, обучающийся мог совершать осознанные действия в будущем, которые будут вести к его саморазвитию. Для более глубокого понимания понятия рассмотрим виды рефлексии.

В отечественной психологической школе выделяют три вида рефлексии: ситуативную, ретроспективную и перспективную рефлексии. Непосредственно в момент действия обучающийся осуществляет *ситуативную рефлексию*, которая проявляется в самоконтроле поведения, его осмыслении и анализе. После совершения деятельности обучающийся выполняет *ретроспективную рефлексию*, то есть анализирует события, их причины, результат и допущенные ошибки. *Перспективная рефлексия* ориентирована на будущее и представляет собой анализ предстоящей деятельности и ее прогнозирование [2]. Интересным представляется то, что в западной традиции выделяют аналогичные виды рефлексии. Так, американский философ Дональд Шон выделяет *reflection-in-action* (соответствует ситуативной рефлексии), *reflection-on-action* (соответствует ретроспективной рефлексии), и *reflection-for-action* (или перспективную рефлексию в отечественной традиции) [8].

Проанализированные виды рефлексии могут быть использованы при работе со студентами, что, с одной стороны, повысит уровень их осознанности, а с дру-

гой, будет способствовать развитию рефлексии. Так, в начале обучения в университете можно предложить первокурсникам ответить на следующие вопросы:

Вопросы на развитие ситуативной рефлексии:

- сейчас мне хочется/не хочется делать ... (Почему?)
- я обычно чувствую (эмоции) ... Что я могу сделать, чтобы чувствовать себя по-другому/лучше?
- Доволен ли я своими успехами? (Если да, то какими и почему?)
- Над чем мне можно было бы поработать еще? (Почему именно над этим?)
- Какой вклад в свое будущее я делаю сейчас? В чем он проявляется?
- На что/кого я ориентируюсь, оценивая себя и свои достижения?
- Представьте ваш образ идеального «Я» и себя сегодняшнего. Какие шаги вы могли бы предпринять, чтобы приблизиться к своему идеальному образу? Чего, на ваш взгляд, у вас не хватает?

Вопросы на развитие ретроспективной рефлексии:

- Вспомните себя год назад/полгода назад/в первый день учебы в университете. Что вы тогда чувствовали? Было ли вам тогда комфортно? Чему вас научило то время? Чувствуете ли вы сейчас себя лучше/хуже, чем тогда? Что бы вы сказали сейчас себе прошлому?
- Что вы могли бы сделать в своем прошлом, но не сделали? Жалеете ли вы об этом? Почему?

Вопросы на развитие перспективной рефлексии:

- Представьте себя выпускниками/второкурсниками. Что вы уже умеете? Чему вы, на ваш взгляд, научились на первом курсе?

Кроме проанализированных выше видов рефлексии большую роль играют различные модели, которые позволяют развивать рефлексивные умения шаг за шагом. В психологии существует модель самооценивания или полуструктурированного интервью, в которой рефлексия занимает важное место. Модель называется **STARR (Situation; Task; Action; Result; Reflection)** по первым буквам стадий, пройдя которые можно получить полную картину об анализируемом событии и участии говорящего в нем. Преимущество использования STARR-модели состоит в том, что вопросы нацелены на анализ конкретной ситуации, что позволяет и исследователю, и отвечающему видеть, как последний ведет себя в конкретных условиях. Данная модель получила широкое распространение в сфере корпоративного общения и обучения, например, при прохождении собеседования при устройстве на работу, при составлении образовательных перспектив для сотрудников компаний и т.д. Полагаем, что модель может быть полезной и при работе со студентами и развитии их умений самоанализа и рефлексии. Приведем примеры ответов на вопросы студентов первых и четвертых курсов согласно модели STARR. (См. табл. 1)

Таким образом, работа по STARR-модели предоставляет возможность проанализировать прошлый опыт и экстраполировать результаты анализа на свою будущую деятельность во избежание повторения ошибок и для осознания своих сильных сторон и ценности приобретенного опыта. Кроме того, безусловным преимуществом внедрения данной практики в образовательный процесс является то, что обучающиеся учатся развивать свои ответы на небольшие части, что позволяет легко проследить и понять причинно-следственные связи и выявить ценность опыта. Кроме того, при дальнейшем трудоустройстве выпускники, усвоившие алгоритм ответа на вопросы, заложенный в STARR-модели, смогут развернуто и аргументированно отвечать на вопросы работодателей, что будет их кон-

Situation Опишите ситуацию (где? кто? что?)	Task Что требовалось сделать?	Action Что вы сделали?	Result Насколько вы довольны результатом?	Reflection Чему вы научились?
1. Обучение на первом курсе университета	Необходимо было выполнить дополнительный модуль по дисциплине.	Я сделал модуль не полностью.	Я недоволен результатом, так как остались пробелы в знаниях темы.	Я осознал, что в следующий раз надо больше времени запланировать на подобные задания, так как они очень объемные.
2. Прохождение педагогической практики в школе (на 4 курсе)	Надо было пройти практику в школе, проведя 12 уроков за 4 недели.	Я готовилась к каждому уроку, разрабатывая их конспекты и планы.	В целом результатом довольна, понимаю теперь, как вести уроки по АЯ. Однако вести уроки без подробного конспекта было трудно, страдало качество урока.	Я научилась не бояться класса, составлять план урока. В следующий раз буду подробно готовиться к каждому занятию.
3. Написание дипломной работы (4 курс)	Требовалось написать дипломную работу по методике обучения ИЯ.	В первом семестре я писала теоретическую часть работы, проводила исследование в библиотеке и интернете. Затем разработала упражнения по своей теме и описала их во второй части работы.	Мне было дольно трудно работать с теоретической литературой, так как я не всегда понимала, о чем пишут в научных статьях, а сроки были сжатые. Но мне кажется, что работа получилась хорошей.	Я научилась анализировать научную литературу по проблеме, составлять упражнения. Я поняла, что мне довольно интересна научная работа и рассматриваю поступление в магистратуру.

курентным преимуществом, так как это позволит им наглядно демонстрировать свои навыки и опыт на основе конкретных ситуаций.

Для задач настоящей статьи представляет интерес еще одна модель рефлексии (**ALACT-model**), распространенная на данный момент в Европейской традиции [7]. Эта модель названа по первым буквам пяти стадий, которые структурируют процесс рефлексии: 1) осуществление действия (**Action**); 2) процесс анализа выполненного действия (**Looking back on the action**); 3) стадия осмысления существенных аспектов действия (**Awareness of the essential aspects**); 4) создание альтернативных методов действия (**Creating alternative methods of action**); 5) апробация нового метода (**Trial**). Перечисленные стадии представляют собой круг, который начинается с действия и заканчивается действием, только уже обновленным, измененным на основании результатов самоанализа, поэтому эта модель называется «рефлексивный круг» (см. рис. 1).

Полагаем, что знание студентами данной модели и умение проводить рефлексии осуществленных ими действий, согласно ей, позволит обучающимся не только анализировать свои поступки, осуществляя ретроспективную рефлексии, но и развивать умения перспективной рефлексии, которая является основой для осознанного изменения своей будущей деятельности.

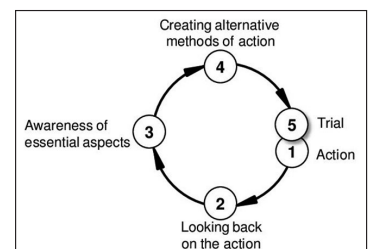
Подводя итог, необходимо отметить, что в статье были рассмотрены основные характеристики современных студентов и обусловленные

Табл. 1

Примеры ответов на вопросы студентов первых и четвертых курсов согласно модели STARR

Рис. 1

**Рефлексивный круг
Ф. Кортхагена**





Литература

ими трудности в учебной деятельности. В качестве одного из способов преодоления данных трудностей могут выступать различные задания, направленные на повышение осознанности своей деятельности с помощью рефлексии. Рассмотренные выше виды рефлексии (ситуативная, ретроспективная и перспективная) и ее модели (STARR-модель и ALACT-модель) обеспечивают постепенное овладение студентами умениями рефлексии.

1. **Идилова И. С.** Электронные образовательные проекты и межкультурная коммуникация // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 6-8.
2. **Карпов А. В.** Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 421 с.
3. **Макеева С. Н.** Обучение будущих учителей иностранного языка использованию при чтении графических средств представления информации // Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве: Материалы III международной научно-практической конференции / Отв. ред. М. Е. Самуйлова. Киев: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Логос», 2017. – С. 146-152.
4. **Фетисова А. А.** Использование интернет-мемов в практике преподавания иностранных языков // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения. Сборник научных трудов. Отв. редактор О. А. Чекун. – М., 2015. – С. 106-110.
5. **Фроликова Е. Ю.** Методика обучения студентов монологическому высказыванию на основе рефлексии (начальный этап, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Фроликова Елена Юрьевна. – М., 2014. – 214 с.
6. **Frolikova E. Yu., Simonyan T. A.** On integrated teaching of speech production and reflection // Образовательная система: вопросы современного этапа развития научной мысли. Сборник научных трудов. – Казань, 2019. – С. 170–174.
7. **Korthagen F. A.** Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education / F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf and T. Wubbels. – Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates. 2001. – 312 p.
8. **Schon D. A.** The reflective practitioner. – New York: Basic Books, 1983. – 374 p.
9. **Strauss W., Howe N.** Generations. The History of America's future, 1584 to 2069. – New York: Harper Perennial, 1992. – 540 p.
10. **Törőcsik M., Szűcs K., Kehl D.** How Generations Think: Research on Generation Z // Acta Universitatis Sapientiae, Communicatio. – № 1, – 2014. – P. 23-45.
11. The Merriam-Webster Dictionary. Merriam-Webster Inc., 2016. – 920 p.
12. <https://www.criteo.com/ru/wp-content/uploads/sites/10/2018/07/2018-Gen-Z-Report-RU.pdf> (дата обращения: 25.05.2020)
13. <https://psmag.com/ideas/how-gen-z-is-different-according-to-social-scientists> (дата обращения 25.05.2020)
14. <https://www.thedrum.com/news/2017/12/27/who-gen-z-how-teens-are-consuming-content> (дата обращения: 25.05.2020)



Сведения
об авторах

Симонян Татьяна Арменовна, канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии Московского городского педагогического университета.

E-mail: SimonyanTA@mgpu.ru

Прохорова Светлана Борисовна, старший преподаватель кафедры английской филологии Московского городского педагогического университета.

E-mail: ProhorovaSB@mgpu.ru

Фроликова Елена Юрьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии Московского городского педагогического университета, член жюри Всероссийской олимпиады по английскому языку.

E-mail: FrolikovaEYu@mgpu.ru

КРИТЕРИИ ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО И РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Статья открывает серию публикаций, в которых представлены результаты разработки системы оценивания уровня владения японским языком школьниками, выявляемого в период проведения Всероссийской олимпиады по иностранным языкам «Учитель школы будущего». Данная олимпиада входит в перечень, утвержденный Министерством просвещения Российской Федерации. Она проводится в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета. В статье описываются количественные и качественные критерии отбора языкового и речевого материала для составления олимпиадных заданий по японскому языку.



Abstract

THE SELECTION CRITERIA FOR THE LANGUAGE LEARNING MATERIALS TO CREATE TASKS FOR THE JAPANESE LANGUAGE COMPETITION

The article introduces a series of publications describing a system for assessment of the Japanese language. This system is implemented for the Japanese Language Competition within the framework of the School Olympiad of Foreign Languages "School Teacher of the Future" held by the Moscow City University and included in the list of the Ministry of Education of the Russian Federation. The article describes the quantitative and qualitative criteria for selecting the language learning materials (namely, language materials and speech materials in communication setting) required to create tasks for the Japanese Language Competition.



Ключевые слова

японский язык, олимпиада «Учитель школы будущего», языковой материал, речевой материал, критерии отбора языкового и речевого материала



Keywords

Japanese language, School Olympiad, materials for language learning, selection criteria for language and speech materials

ВВЕДЕНИЕ

Проведение олимпиад для школьников — важный компонент непрерывного образовательного процесса, позволяющий обеспечить внешнее (со стороны высшего учебного заведения) оценивание результативности подготовки обучающихся в области достижения планируемых образовательных результатов:

предметных, метапредметных и личностных. Олимпиады позволяют выявить ту когорту обучающихся, которые имеют особые способности и склонности, обладают одаренностью в определенной предметной области. Одновременно олимпиады служат средством профориентации школьников, демонстрируя им наиболее вероятные и соответствующие их особенностям и талантам пути саморазвития в профессиональной среде и самоутверждения на протяжении жизненного пути. В этой связи олимпиады могут квалифицироваться как связующее звено в последовательности реализации непрерывного образования на этапе перехода от школы к вузу.

Олимпиады по иностранным языкам призваны продемонстрировать участникам уровень овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией как основной цели обучения в общеобразовательной школе, показать степень соответствия их личных достижений тем требованиям, которые предъявляются к школьникам определенного этапа обучения в предметной области «Иностранный язык». Олимпиады иноязычной специализации помогают выявить лингвистически одаренных обучающихся – тех, кто обладает повышенным уровнем способностей к ускоренным процессам «мышления на чужом языке», к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка [1].

Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета проводит Всероссийскую олимпиаду школьников «Учитель школы будущего» с 2009 года. За это время накоплен большой массив информации, которая апробирована и эффективность которой подтверждена итогами проведения олимпиады и отзывами о ней (об этом подробнее см. [2; 3; 4; 5]). Полученные многолетние результаты свидетельствуют, что проведение олимпиады может квалифицироваться как эффективная лингвообразовательная практика (о параметрах и номенклатуре таких практик см. [6]) с подтвержденным положительным потенциалом. Опыт реализации этой практики может быть экстраполирован на другие образовательные контексты.

Начав с испытаний по трем европейским языкам, институт расширил диапазон языков, включив в формат олимпиады восточные языки, в том числе японский. Такое решение стало важным событием для укрепления статуса японского языка, утверждения его образовательной, развивающей ценности, популяризации японской культуры в среде общеобразовательной школы, ознакомления всех заинтересованных лиц в образовательных и научных стратегиях кафедры японского языка Института иностранных языков Московского городского педагогического университета. К настоящему времени накопленный опыт в области проведения олимпиады «Учитель школы будущего» по японскому языку позволяет сделать ряд важных выводов и заключений, которые могут быть учтены учителями японского языка при подготовке обучающихся к участию в олимпиаде.

СТРАТЕГИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРИТЕРИЕВ ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО И РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

В ходе подготовки к олимпиаде организаторам необходимо проверить системность знаний и комплексность умений, приобретенных и сформированных при изучении японского языка в школе. В условиях разнообразия используемых учебников в организациях основного и дополнительного образования и отсутствия единой школьной программы невозможно опереться на единый стандарт по обучению японскому языку в школе. Возникает проблема определения объе-

ма знаний и умений, которые должны подлежать проверке и оцениванию в ходе проведения олимпиады. Иными словами, возникает проблема отбора языкового и речевого материала, а также установления совокупности речевых умений школьников, которые подлежат оцениванию.

Для решения этой проблемы учитывались основные требования к материалам подобного уровня. К таким требованиям следует отнести:

- 1) соответствие заданий актуальному ФГОС и другим нормативным документам (положениям программ по японскому языку различных образовательных организаций разных городов России: Москва, Санкт-Петербург, Пермь);
- 2) учет особенностей японского языка как школьного предмета;
- 3) соблюдение требований адекватности, надежности и валидности;
- 4) опора на опыт проведения международного экзамена *Нихонго норёку сикэн* (日本語能力試験) по определению уровня владения японским языком среди лиц, для которых он не является родным.

Соблюдение данных правил позволило определить критерии количественного и качественного отбора языкового и речевого материала для разработки материалов олимпиады по японскому языку «Учитель школы будущего».

КРИТЕРИИ КОЛИЧЕСТВЕННОГО ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

В школьных программах по японскому языку нет единообразия, требования к уровням владения данным языком существенно рознятся, поскольку каждая школа составляет свой собственный учебный план с различным количеством часов. Ситуация с разнообразием подходов к определению уровней владения языком усугубляется из-за того, что в школах японский язык начинает преподаваться с разного возраста, он изучается в условиях как формального (обязательного), так и неформального (дополнительного)¹ образования.

¹ «Следует отметить, что японский язык весьма широко распространен в контексте реализации программ дополнительного образования общеобразовательных организаций.

В результате анализа программ по японскому языку и опроса школьных учителей (всего 14 человек) организаторы олимпиады выявили список самых распространенных российских и зарубежных учебников японского языка, используемых в школах в качестве основных и дополнительных средств обучения. К этим учебникам относятся:

- Учебник японского языка для начинающих, ч. 1/Л. Т. Нечаева, М.: Московский лицей, 2001.
- Стругова Е. В., Шефтелевич Н. С. Читаем, пишем, говорим по-японски, М.: Восток – Запад, 2004.
- Marugoto. Author and Editor: The Japan Foundation. Writers: Hiromi Kijima, Tomoyo Shibahara and Naomi Hatta. Tokyo: San shusha, 2013.
- Genki I: An Integrated Course in Elementary Japanese (English and Japanese Edition) by Eri Banno (Author), Yoko Ikeda (Author), Yutaka Ohno Tokyo: Japan Times, Tsai Fong Books, 2011.
- Minna no Nihongo, Book 1. Tokyo: 3A Corp, 2001.
- Nihongo Challenge. N4, N5. Kanji Japan import. Tokyo: Ask Publishing Co., 2010 Kazuko Karasawa; Tomoko Kigami; Mikiko Shibuya.

Анализ языкового материала учебников, используемых в школах, а также доступных на сайтах учебных планов и/или образовательных программ образовательных организаций позволил установить такие количественные характеристики, как объем лексического, графического (азбука и иероглифика) и грамматического материала, которым владеют школьники в результате освоения базовых школьных программ по японскому языку. В среднем освоение базовой программы (до 2 часов в неделю) предполагает освоение около 600

лексических единиц, обеих азбук и примерно 100 иероглифов, а также правил грамматики, позволяющих продуцировать простые предложения и некоторые виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Сопоставление выявленных данных с объемом лексического, иероглифического и грамматического материала международного экзамена *Нихонго норёку сикэн* показало, что освоение базовой программы школ несколько превышает наиболее простой пятый уровень (№5), но не доходит до четвертого (№4) уровня по шкале данного экзамена. В связи с выявленными данными принято решение учитывать при установлении количественных данных показатели международного экзамена и планируемых результатов, зафиксированных в программных материалах общеобразовательных школ, обучающихся японскому языку. В результате для олимпиады составлен список из 648 слов, 103 иероглифов и тех правил грамматики, которые позволяют создавать простые предложения в настоящем и прошедшем времени, а также сложноподчиненные предложения со значением уступки, времени и причины.

КРИТЕРИИ КАЧЕСТВЕННОГО ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

Отобранный языковой материал по своим качественным характеристикам представляет собой минимум, необходимый для общения на японском языке, и соответствует современному состоянию языка. По своим параметрам он отвечает требованиям ФГОС [7].

Языковой материал включает в себя корпус лексического, графического (знаки азбуки и иероглифы) и грамматического (включая синтаксис). Поскольку весьма трудно установить подвергаемую оценке единицу, общую для лексического, графического и грамматического материала, то применялись различные критерии отбора:

1. Отбор *лексического материала* проводится по критериям частотности, словообразовательной ценности, семантической системности, тематической значимости (частично), соответствия нормативным требованиям. Результат контент-анализа языкового материала используемых учебников, а также международного экзамена *Нихонго норёку сикэн* показал, что целесообразно отобрать лексические единицы уровня №5 и частично уровня №4 данного экзамена. Выявленный в соответствии с критериями объем лексического материала был дополнен единицами, относящимися к российским культурным реалиям.
В результате отобран лексический материал, применимый в основном к любой тематике (указание на количество, качество, время, пространство, движение) и относящийся к наиболее распространенным бытовым темам (социально-бытовая сфера: повседневная жизнь, семья, межличностные отношения, здоровье и забота о нем; социально-культурная сфера: жизнь в городе и сельской местности, молодежь в современном обществе, досуг молодежи, страна изучаемого языка и ее культурные особенности, путешествия по своей стране и за рубежом; учебно-трудовая сфера: планы на будущее, проблема выбора профессии). В лексический материал включены единицы всех трех слоев лексики ЯЯ: японской (*ваго*), китайской (*канго*) и заимствования из иных языков (*гайрайго*).
2. Отбор *графического материала* для диагностирования графических и орфографических навыков, которые еще не являются навыками письменной речи [8], решено производить по критериям частотности, относительной простоты компонентов иероглифического знака, соответствия уровню владения японским языком, соответствия нормативным требованиям. В результате контент-анализа языкового материала школьных учебников, а также

материалов международного экзамена *Нихонго норёку сикэн*, проведенного в строгом соответствии с выявленными критериями, отобран графический минимум, состоящий из двух видов азбук (*катакана* и *хирагана*) и 103 наиболее употребляемых иероглифов, соответствующих уровню №5 и частично уровню №4.

3. Отбор *грамматического материала* должен производиться согласно критериям частотности употребления в устной и письменной речи, стилистической нормативности, функциональности, соответствия нормативным требованиям. В результате проведенного контент-анализа учебников и международного экзамена отобран грамматический материал, который необходим для продуктивных видов речевой деятельности: падежи; связи существительных и прилагательных в простой и нейтрально-вежливой форме; вопросительные частицы; способы выражения причины и уступки, долженствования и намерения, вероятности и возможности совершить действие; субстантивация; длительный вид; настоящее и прошедшее время.

КРИТЕРИИ ОТБОРА ПИСЬМЕННЫХ И УСТНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ

Отбор речевого материала — письменных и устных текстов для чтения и аудирования — производится согласно комплексу критериев:

1. **Аутентичность.** Отбору подлежат современные, аутентичные тексты, которые представляют собой реализацию стандартного стиля. Допускается незначительная адаптация письменных текстов, не нарушающая принцип аутентичности. Разговорные и просторечные формы, понятные носителю языка, но не осваиваемые при изучении японского языка как иностранного, заменяются на нейтрально-вежливые формы. Допускается замена некоторых специфических лексических единиц на те, которые входят в отобранный лексический материал. Аутентичные материалы, позволяющие диагностировать степень развития социокультурной компетенции, должны погружать участника олимпиады в ситуации межличностного общения, свойственные японской культуре, и отражать такие, например, особенности языка как способы выражения вежливости, направленности действия.
2. **Языковая сложность.** Письменные тексты и аудиотексты должны ориентироваться на отобранный лексический, графический и грамматический материала. Незнание какого-либо слова или иероглифа в текстах не должно препятствовать его пониманию и поиску ответа на поставленный вопрос. Основное, что требуется от участника олимпиады, — видеть связи между предложениями, считывать логику повествования, не теряться при отсутствии подлежащего, владеть умением понимания устной речи, т.е. понимать текст с учетом специфики, присущей японскому языку. Допускается использование в текстах иероглифики, не входящей в отобранный графический минимум. В таких случаях чтение должно быть подписано *фуриганой*. Незнакомая лексика допустима, так как языковая догадка указывает на сформированность у участников олимпиады компенсаторной компетенции, предусмотренной образовательными стандартами. При этом количество знакомых слов не может превышать критический для понимания порог в 5% [9, с. 169]. Незнакомые слова в аудиотекстах не должны являться ключевыми.
3. **Учет возрастных особенностей школьников.** Интеллектуальная сложность предложенных для решения экстралингвистических задач должна соответствовать возрасту участников. С учетом того, что олимпиада является не просто проверкой усвоения материала, представленного в учебнике, а интеллектуальным состязанием, которое активизирует когнитивную деятельность школьников, отобраны учебные материалы и загадки, рассчитанные на младших школьников Японии. Такие задания призваны проверить

умение логически мыслить и проявлять эрудицию. Учтены темы-табу: недопустимо использовать проблематику войны, смерти, расовой и религиозной нетерпимости.

4. **Соответствие требованиям ФГОС.** Для проверки умений изучающего чтения отбираются сообщения, репортажи, отрывки из произведений художественной литературы, несложных публикаций научно-познавательного характера [7]. Рекомендуется подбирать письменные тексты из учебных материалов для младших школьников Японии. Для аудирования составляются авторские задания (привлекаются носители языка), а также отбираются аудиозадания из японских учебников, соответствующие уровню владения японским языком школьниками. Это несложные аудиотексты монологического и диалогического характера на актуальные темы; аудиотексты, проверяющие выборочное понимания необходимой информации в прагматических текстах; аудиотексты, проверяющие относительно полное высказывание собеседника в наиболее распространенных стандартных ситуациях повседневного общения [7]).

КРИТЕРИИ ОТБОРА РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ЗАДАНИЙ, НАЦЕЛЕННЫХ НА ОЦЕНКУ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ ПРОДУКТИВНОЙ РЕЧИ УЧАСТНИКОВ ОЛИМПИАДЫ

Задания, связанные с продуцированием письменной и устной речи (монологической и диалогической) школьниками, моделируют ситуацию речевого общения. Такое задание описывает контекст высказывания, которое должен продуцировать школьник.

Международный экзамен *Нихонго норёку сикэн* не предусматривает проверку таких видов речевой деятельности как говорение и письменная речь, поэтому при отборе речевых ситуаций для устных и письменных заданий разработчики олимпиадных заданий опирались исключительно на положения обязательного минимума содержания основных образовательных программ ФГОС.

Речевая ситуация задается с учетом следующих критериев: 1) языковая сложность; 2) ориентированность на школьников; 3) равноправность обоих участников ситуации (школьников) при устном речевом общении; 4) соответствие требованиям обязательного минимума содержания основных образовательных программ ФГОС [7].

Для проверки умений письменной речи задается неканоническая речевая ситуация — школьник пишет личное письмо на японском языке. При этом устанавливаются такие параметры, как участники общения, место общения, предмет и цель. Данные параметры обусловлены темами, которые предусмотрены при отборе лексического материала. В таких условиях школьник имеет возможность расспросить адресата о новостях и сообщить их, рассказать об отдельных фактах/событиях своей жизни, выражая свои суждения и чувства, описать свои планы на будущее.

Для проверки умений устной речи предлагается каноническая речевая ситуация: адресат речи — школьник, участвующий в диалогическом общении; собеседники в одно и то же время присутствуют в одном месте. Участник олимпиады ведет рассказ на японском языке, он участвует в беседе на темы, предусмотренные при отборе лексического материала. Это позволяет проверить умения монологической и диалогической речи: делать сообщение по теме, осуществлять запрос информации, обращаться за разъяснениями, выражать свое отношение к высказыванию партнера, свое мнение по обсуждаемой теме [7].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе подготовки к проведению Всероссийской олимпиады школьников «Учитель школы будущего» решена сложная задача отбора языкового и речевого материала в области японского языка, владение которым должны продемонстрировать участники. Процедура отбора проведена в соответствии с выявленными критериями, набор и содержание которых не противоречит научно обоснованной процедуре отбора компонентов содержания обучения иностранным языкам, признанной в лингводидактике. Сформированная модель отбора языкового и речевого материала может быть положена в основу определения уровней владения японским языком для российских школьников – проблемы, которая не нашла до сих пор своего научного и практически апробированного решения.

1. Румянцева М. В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 188 с.
2. Бажанов А. Е., Николаева В. В. Всероссийская олимпиада по иностранному языку «Учитель школы будущего» // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 1. – С. 66-69.
3. Бажанов А. Е., Красовицкая Ю. В. Олимпиада по немецкому языку: примеры заданий // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 1. – С. 74-80.
4. Бажанов А. Е. Готовимся к олимпиадам по немецкому языку // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 1. – С. 64-70.
5. Вашкявичус В. Ю., Павлова О. В., Попова А. В. Китайский язык: примеры заданий олимпиадного формата // Иностр. языки в школе. – 2019 – № 12. – С. 20-27.
6. Тарева Е. Г. Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2015. – № 2 (18). – С. 75-85.
7. Приказ об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования от 6 октября 2009 г. № 413. URL: <https://fgos.ru/>
8. Сергеева А. И. Методы контроля в процессе обучения японской письменности с точки зрения когнитивного подхода к обучению // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Материалы международной научно-практической конференции. – М.: Ключ-С, 2019. – Вып. 19. – С. 199-211.
9. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

Тарева Елена Генриховна, доктор пед. наук, профессор, директор Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.
E-mail: TarevaEG@mgpu.ru

Федянина Владлена Анатольевна, канд. истор. наук, доцент, заведующий кафедрой японского языка Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, член оргкомитета Всероссийской олимпиады школьников «Учитель школы будущего».
E-mail: FedyaninaVA@mgpu.ru

Мизгулина Мария Натановна, преподаватель кафедры японского языка Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, член жюри Всероссийской олимпиады школьников «Учитель школы будущего».
E-mail: MizgulinaMN@mgpu.ru



Литература



**Сведения
об авторе**

DIE DEUTSCHE SPRACHE IN ZEITEN VON CORONA



Аннотация

В статье речь идет об изменениях в лексическом составе немецкого языка, обусловленного новой реальностью в условиях борьбы с пандемией, вызванной коронавирусом. В первую очередь речь идет о словах, связанных с медицинской тематикой.



Abstract

THE GERMAN LANGUAGE AT THE TIME OF CORONAVIRUS

The article dwells upon the changes in German lexical structure that have been caused by the new reality under anti-pandemic conditions. The article focuses on the words interconnected with medicine.



Ключевые слова

пандемия, вирус, кризис, COVID-19, св. Корона, Пауль Целан



Keywords

pandemic, virus, crisis, COVID-19, st. Crown, Paul Celan

Die Ausbreitung der schweren Krankheit, die durch das Virus Sars-CoV-2 ausgelöst wird, hat weltweit das Leben der Menschen verändert. Die Pandemie veränderte nicht nur den Alltag der Menschen, sondern auch die Sprache. Die Sprache nennt man Spiegel der Gesellschaft. Jede große Krise bringt auch einen Sprachwandel mit sich. Es ist ganz normal, dass außergewöhnliche Ereignisse das Vokabular prägen. Es entstehen viele Neubildungen, schon etablierte Wörter erfahren Bedeutungsveränderungen und bekannte Begriffe erleben Bedeutungsumwandlung.

Die *Corona-Pandemie* wurde zu einem weltumspannenden Problem. Nach Einschätzung vieler Fachleute steht die Welt vor der größten Herausforderung seit dem Zweiten Weltkrieg. Mit dem Wort Krise beschreibt man diese gefährliche Entwicklung. Das Wort „Krise“ stammt aus dem Griechischen. Es bedeutet Meinung, Beurteilung, Entscheidung und Zuspitzung. In seiner Definition liegt das Wort dicht bei dem Wort „unterscheiden“, was dem Sinn des *Begriffes näher kommen* lässt. In der Krise unterscheidet sich, wie es weitergeht, ob hin zum Leben oder Tod. Die Fragen, wie rasante Ausbreitung des Virus einzudämmen ist, wie schnell der neue Impfstoff entwickelt wird, wie schnell die wirtschaftlichen Folgen der *Pandemie* beseitigt werden, stellen das Land vor große Probleme.

Das Wort, das sich auf die heutige Situation in Deutschland bezieht und in der deutschen Sprache derzeit besonders häufig auftritt, heißt *Corona-Krise* [3]. Es umschreibt eine Ansammlung kritischer Situationen, die eine gefährliche Entwicklung kennzeichnen.

Die Regierung hat für die Eindämmung der Pandemie harte Maßnahmen getroffen: Homeoffice, Homeschooling, Ausgangsbeschränkungen, soziale Isolierung. Damit diese Maßnahmen effektiv wirken, braucht man Vertrauen der Bürger in die Regierung und ihr Vorgehen, das auf Wissen aufgebaut werden muss. Die Politiker und Mediziner setzen dabei auf Aufklärung. Medizinische Begriffe sind in aller Munde, sie ziehen in den Wortschatz ein.

Die häufig verwendeten Ausdrücke *Epidemie* und *Pandemie* sind griechischen Ursprungs und haben eine gemeinsame Wurzel – das griechische „demos“, „Volk“. Beide Ausdrücke lassen sich wie „das ganze Volk betreffend“ oder „im ganzen Volk verbreitet“ übersetzen. Beide Wörter wurden im Zusammenhang mit ansteckenden Krankheiten verwendet, jetzt gibt es einen Unterschied beim Gebrauch der Begriffe. Epidemie und Pandemie bezeichnen unterschiedliche Phänomene. Man spricht von einer Epidemie, wenn sich eine Krankheit schnell ausbreitet, dabei aber räumlich begrenzt bleibt. Pandemie bedeutet eine Krankheit, die über die Grenzen der Länder hinweg wütet. Der Begriff verfestigte sich viel später gegen 1920 im kollektiven Sprachbewusstsein. Als Pandemie bezeichnete man damals die Spanische Grippe, eine der größten Seuchen der Neuzeit. Wer den Begriff Pandemie verwendet, versteht darunter eine so starke Infektionswelle, die keine Landes- und Kontinentengrenzen kennt. Am 22. März 2020 hat die WHO die Krankheit, die das Virus SARS-Co-2 ausgelöst hat, zur Covid-19-Pandemie erklärt.

In der Sprache ist rasant die Häufigkeit des Wortes „Virus“ gestiegen. Das Wort „Virus“ ist aus dem Lateinischen entlehnt. Das Wort bezeichnete dort zähe Flüssigkeiten, Schleim, Gift oder Gestank. Nachweislich wurde es in einer medizinischen Schrift erstmals im ersten Jahrhundert vor Christus in der Bedeutung „Krankheitserreger“ verwendet. Erst im 18./19. Jahrhundert tauchte das Wort Virus im Zusammenhang mit übertragenen Krankheiten auf. In der deutschen Sprache gibt es das Adjektiv *virulent*, es lässt sich als *krankheitserregend* oder *ansteckend* übersetzen. In unserer Zeit versteht man viel mehr von Viren. Viren sind Nukleinsäuren ohne eigenen Körper, die sich vermehren und dabei Lebewesen Krankheit oder auch den Tod bringen können. Aus diesem anderen Blickwinkel ist das Virus nackte Information. Das bietet eine Grundlage für den Gebrauch im übertragenen Sinne. So können auch Ideen und Standpunkte *virulent* sein. Im Computerbereich spricht man über Virus. In den sozialen Netzwerken „*gehen Beiträge viral*“, was bedeutet, dass sie sich schnell verbreiten.

Wegen Corona-Pandemie ist auch das Wort Virus allgegenwärtig. Dabei zeigt das Wort Schwankungen im Genus. In der medizinischen Fachsprache gebraucht man das Substantiv mit dem Artikel das, aber auch der Virus ist zu finden. Beide Varianten sind im Duden verzeichnet. Die Variante der Virus im medizinischen Kontext ist eher im Osten Deutschlands verbreitet, im Süden Deutschlands und in Österreich tritt auch neutrales Genus häufig auf.

Die Krankheit hat weltweit das öffentliche Leben lahmgelegt, das Alltagsleben vieler Menschen wurde kopfgestellt. Es ist noch nicht abschätzbar, wie viele Menschenleben Covid-19 kosten wird, und die wirtschaftlichen Schäden sind noch nicht bezifferbar. Die Fachleute suchen nach dem Impfstoff und Medikamenten und erforschen den Erreger, der diese Pandemie verursacht hat.

Der Erreger, der diese Pandemie ausgelöst hat, ist eines von vielen *Coronaviren*.

Die Bezeichnung „*Coronavirus*“ geht auf das kranzförmige Aussehen des Virus zurück. Das Wort „*corona*“ stammt aus dem Lateinischen, und bedeutet „Krone“ oder „Kranz“. Der Name Coronavirus bezieht sich auf eine Gruppe von Viren, die in den 60-er

Jahren entdeckt wurde und dutzende von Viren zählt. Bei *Coronaviren* geht es um Erreger, die bei Mensch und Tier unterschiedliche Krankheiten auslösen. Die Viren bekommen ihre Namen vom Internationalen Komitee für die Taxonomie von Viren. Die Bezeichnung soll auch Informationen wie Virusfamilie, -gattung und -art enthalten. Das neuartige *Virus* heißt offiziell *Sars-CoV-2*. Das neue Coronavirus ist sehr eng mit dem *Sars-Corona-Virus* verwandt. Sars ist ein Lehnwort aus dem Englischen und die Abkürzung von *Severe Akute Respiratory Syndrome*. An dem sind 2002 und 2003 hunderte Menschen gestorben. Voll ausgeschrieben heißt das *Sars-CoV-2* Schweres Akutes Respiratorisches Syndrom – Corona-Virus-2.

Die Lungenkrankheit, die das Sars-CoV-2 auslöst, heißt Covid-19. Das ist eine Kurzform für „Corona Virus disease 2019“, also Corona Virus Krankheit. Die 19 steht für 2019, also das Jahr, in dem die Krankheit ausgebrochen ist.

Den Namen hat die Krankheit von der Weltgesundheitsorganisation WHO bekommen. Eine frühere provisorische Bezeichnung der WHO für diese Krankheit enthielt eine Abkürzung des Stadtnamen Wuhan WH, weil der erste Verbreitungsort in Wuhan in Süchina lag. In der offiziellen Bezeichnung fehlt dieser Verweis. Dadurch wirkt die WHO Ängsten und negativen Assoziationen entgegen. Seit 2015 darf die Erkrankung nicht mehr nach einer Region, einem Tier oder dem Namen von einer Person oder einer Gruppe benannt werden. Damit sollen laut WHO „negative Folgen für Nationen, Wirtschaften und Menschen“ vermieden werden. Trotzdem wird in vielen englischsprachigen Massenmedien von „*Wuhanvirus*“ oder chinesischem Virus geschrieben. Die deutschsprachigen Massenmedien sind mehr politisch korrekt.

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist meist einfach von *Coronavirus* die Rede, man unterscheidet oft nicht die Erkrankung vom zugrundeliegenden Virus. Das liefert hiermit ein Beispiel, dass der allgemeine Sprachgebrauch im Vergleich zur Sprache der Fachleute ungenauer ist.

Zum beherrschenden Schlagwort in Zeiten der *Pandemie* ist das Wort *Corona* geworden. Wie schon erwähnt, bezeichnet das Wort *corone* seinen lateinischen Wurzeln nach ringförmige Dinge: einen Kranz oder eine Krone, den Zuschauerkreis und astronomische Phänomene.

Die Korona findet vor allem in der Astronomie und der Physik Verwendung. Bei der Korona der Sonne geht es um eine heiße Plasmaschicht in der Atmosphäre des Sterns. Auch die Erde hat eine Korona, es handelt sich um die Geokorona, die etwa 1000 Kilometer über der Erdoberfläche beginnt und als Exosphäre den Übergang der Erdatmosphäre zum Weltraum markiert. Es wird ein spezielles optisches Phänomen als Korona bezeichnet: der leuchtende Hof, der bei der bestimmten Wetterlage den Mond umgibt.

Im Duden stehen auch andere Bedeutungen von Korona. Korona bezeichnet eine a) Gruppe, Ansammlung von (jüngeren)Menschen, die gemeinsam etwas unternehmen b) eine Gruppe randalierender o.ä. Jugendlicher „Horde“ [2, c. 950].

Im Jahre 1952 erschien Lyrikband von Paul Celan „*Mohn und Gedächtnis*“. Der Buchtitel geht auf ein Gedicht in diesem Band mit dem Titel „Corona“ zurück. Paul Celan, 1920 in Czernowitz als der einzige Sohn einer deutschsprachigen jüdischen Familie geboren, ist einer der größten Lyriker des 20. Jahrhunderts. Er kam 1948 nach Wien, lernte hier Ingeborg Bachmann kennen und verliebte sich in diese talentvolle Dichterin. Die Liebe ist gescheitert, die Trennung war sehr schmerzhaft. Sein wohl wichtigstes Liebesgedicht unter dem Titel „Corona“ widmete er seiner Geliebten [1, c. 31].

CORONA

Aus der Hand frisst der Herbst mir sein Blatt: wir sind Freunde.
 Wir schälen die Zeit aus den Nüssen und lehren sie gehn:
 die Zeit kehrt zurück in die Schale.
 Im Spiegel ist Sonntag,
 im Traum wird geschlafen,
 der Mund redet wahr.
 Mein Aug steigt hinab zum Geschlecht der Geliebten:
 wir sehen uns an,
 wir sagen uns Dunkles,
 wir lieben einander wie Mohn und Gedächtnis,
 wir schlafen wie Wein in den Muscheln,
 wie das Meer im Blutstrahl des Mondes.
 Wir stehen umschlungen im Fenster, sie sehen uns zu von der Straße:
 es ist Zeit, dass man weiß!
 Es ist Zeit, dass der Stein sich zu blühen bequemt,
 dass der Unrast ein Herz schlägt.
 Es ist Zeit, dass es Zeit wird.
 Es ist Zeit.

Damals hatte das Wort Corona nicht die Bedeutung, die ihm heutzutage zukommt. Natürlich könnte die Pandemie von heute dazu verleiten, die Verse bestimmterweise zu interpretieren, sie sind vielschichtig und wecken bei jedem eigene Assoziationen. Das Gedicht wird aber auch als Geschichte über Perseus ausgelegt. Ariadne wurde von Perseus verlassen. Sie hatte ihm mit ihrem Wollknäuel zur Flucht aus dem Labyrinth verholfen. Der Weingott Dionysos verliebte sich in Ariadne und versetzte sie nach ihrem Tod an den Nachthimmel, ins Sternbild der Corona.

Das Buch „Mohn und Gedächtnis“ machte Celan mit einem Schlag im deutschen Sprachraum bekannt. Es wurde behauptet, das hier eine in der deutschen Lyrik bisher ungehörte Stimme erklingen ist.

Corona heißt eine Ortschaft südöstlich von Los Angeles in Kalifornien. Beliebt ist die Zigarrenmarke Corona. 1957 kam erstmals der Toyota „Corona“ auf den japanischen Markt und wurde zum Welterfolg. Corona ist ein Begriff, der symbolisch schon seit der Antike Tugend und Ehre ausdrückte. Corona auf den Kopf bekam man für einen Sieg im Krieg oder im Sport. Eine „corona civica“ wurde verliehen, wenn einer seinem Mitbürger das Leben gerettet hatte.

Corona symbolisiert kaiserliche Würde, sie steht für das Königshaus in Spanien. Dieses Symbol für das spanische Königshaus, die Krone flankiert von einem Greif, verziert das Etikett für das mexikanische Bier, das als Sonne aus der Flasche dargestellt wird. Das Bier wird in 180 Ländern der Welt verkauft. Corona ist auch der Vorname für das Mädchen. Er ist kein Klassiker, aber noch vor einigen Jahren wurde der Name oft den neugeborenen Mädchen gegeben. Die Mädchen werden nach der Heiligen Corona benannt [4, c. 1315]. Die Heilige Corona lebte im 2. Jahrhundert n.Chr. Der ursprüngliche Name der Heiligen ist eigentlich Stephana. Die Heilige wird in der Regel mit einer oder zwei Palmen dargestellt, die sich auf ihren Märtyrertod beziehen. Es gibt darüber verschiedene Legenden: So soll sie den Soldaten Victor geheiratet haben, der im Zuge der Christenverfolgung hingerichtet wurde. Auch Corona starb im Alter von 16 Jahren den Märtyrertod, weil sie als Gefährtin dem Heiligen Victor bei dessen Märtyrium tröstend und ermutigend beigestanden hat, woraufhin sie an zwei niedergebogene Palmen gebunden wurde, deren Hochschnellen ihren Körper zerriss. Weitere Heiligenattribute der Corona sind eine Krone und zuweilen auch ein Goldstück

oder ein Schatzkästchen. Der Name Corona wird von der Krone abgeleitet. Er wird mit jenen Kronen verknüpft, die sie während ihres Märtyriums für sich und den Heiligen Victor aus dem Himmel kommen sah. So wurde die Heilige nicht als Stephana, sondern als Corona verehrt. Später hat man im Nachhinein die Währung Krone mit Corone in Verbindung gebracht.

Die Heilige gilt als die Patronin der Schatzgräber sowie als die Schutzheilige für Geldangelegenheiten und Lotterie. Für diese Eigenschaft wurde sie vor allem in Österreich geschätzt. Um in den Genuss des Geldes zu kommen, ist es notwendig, Heilige Corona mit einer Reihe von Gebeten auszurufen.

Ihr wurde auch das Patronat über Fleischhauer zugeschrieben, was aber aufgrund der Verballhornung des lateinischen Wortes für Fleisch cora geschah.

Die Verehrung der Heiligen Corona begann im 14. Jahrhundert und dauert auch jetzt an. Ihr zu Ehren wurden die Kirchen errichtet, eine Vielzahl von Vereinen ist entstanden. Die Reliquien der Heiligen Corona wurden 996/997 von Kaiser Otto III. nach seiner Kaiserkrönung nach Aachen überführt. Der Schrein mit den Gebeinen von Corona wird im Aachener Dom aufbewahrt.

Die Heilige Corona wird verehrt nicht nur wegen ihrer Wundertaten in Geldangelegenheiten. Ihr wird wegen ihrer Standhaftigkeit im Glauben die Wirksamkeit gegen Seuchen zugeschrieben. In den Zeiten von Corona wird sie aufgrund der Covid19 – Pandemie angerufen. Namenspatronin für das Virus ist sie aber nicht.



Литература

1. **Celan Paul.** Die Gedichte Kommentierte Gesamtausgabe. Suhrkamp Verlag, 2003. – S. 31.
2. Duden Deutsches Universalwörterbuch 5. Aufl., 2003, Dudenverlag. – S. 950.
3. **Klose-Kuecelhaus A.** Medizinisches Vocabular in der Corona-Krise <https://www1.ids-mannheim.de/sprache-in-der-coronakri>. (дата обращения: 4.04. 2020)
4. **Schmidt L., Beitzl K.** „Corona“, in: Lexikon für Theologie und Kirche, Bd.2, Freiburg-Basel-Rom-Wien. 1994. – S. 1315.



Сведения об авторах

Гудина Ольга Васильевна, канд. исторических наук, доцент, Москва.
E-mail: guodolga@yandex.ru



SELT

ТЕСТИРОВАНИЕ SELT®

Standardized English Language Tests

Уникальная разработка RELOD для успеха
ваших детей в изучении английского языка

SELT® / eSELT® – независимый мониторинг качества владения английским языком



- » для учеников 3–11-х классов
- » подготовка к итоговой аттестации
- » формат ЕГЭ
- » соответствие ФГОС
- » 9 уровней сложности (соотнесение с CEFR)
- » очное и онлайн-прохождение
- » более 15 лет на рынке языкового образования



Тесты SELT® получили
положительную рецензию
кафедры повышения

квалификации по иностранным
языкам филологического факультета
СПбГУ, одобрены экспертным советом
ФГАУ «ФИРО» по образованию
и социализации детей, рекомендованы
к использованию в системе общего
образования для всех уровней.



Подробнее о тестировании: selt.relod.ru

+7 (495) 787-17-74, доб. 115

relod.ru, facebook.com/relodmsk, vk.com/relodmsk, [@relod_official](https://twitter.com/relod_official)

ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ НА НАШ ЖУРНАЛ ТЕПЕРЬ СТАЛО ЕЩЕ УДОБНЕЕ!

В печатном формате:

- каталог «Почта России» – ПА562

- интернет-магазин shop.relod.ru:

Каталог товаров → Журнал «Иностранные языки в школе» →

Подписка на журнал «Иностранные языки в школе»

В электронном формате:

- сайт elibrary.ru (Научная электронная библиотека)

elibrary.ru → Навигатор → Журналы →

Иностранные языки в школе

- сайт ООО «РУКОНТ» (Национальный цифровой ресурс)

rucont.ru/efd/721279

- сайт ООО «ИВИС» (компания-распространитель
печатной периодики)

ivis.ru

