

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

11 • 2020

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



ТЕМА НОМЕРА:
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И НОВОЕ В ГИА

КАК ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ НА НАШ ЖУРНАЛ

В печатном формате:

Каталог «Почта России»: индекс ПА562

Каталог «Роспечать»: индекс 73181

Каталог Урал-Пресс: поиск по названию издания

Сайт интернет-магазина RELOD: 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

Купить журнал в интернет-магазине RELOD:

shop.relod.ru → Каталог товаров → Журнал «Иностранные языки в школе» → Журнал «Иностранные языки в школе» 2020



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

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

№11–2020

Научно-методический журнал

Выходит 12 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И.П. Твердохлебова

Редактор номера:

З.Н. Никитенко

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. Корчажнина,

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,

И.П. Твердохлебова, С.Н. Уласевич

Редакторы:

С.И. Капишина, Т.А. Лискина

Дизайн-макет:

Posolotin's ArtDesign

Дизайн и верстка:

Дмитрий Балод

Подписано в печать 05.11.20

Формат 170 х 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.iyash.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., Никитенко З.Н.

Начальное иноязычное образование

и новое в структуре ОГЭ 2

ТЕОРИЯ

Методика

Гальскова Н.Д.

Раннее обучение иностранным языкам: проблемы
и перспективы 4

Никитенко З.Н.

Мониторинг качества иноязычного образования
в начальной школе 13

Сафонова В.В.

Принципы создания учебных материалов для овладения
учащимися начальной школы иноязычным грамматическим
репертуаром повседневного общения 19

ПРАКТИКА

Контроль и оценивание

Вербицкая М.В., Басова И.А.

Структура и содержание модели измерительных
материалов для проведения основного государственного
экзамена по иностранным языкам в 2021 году 29

Из опыта школы

Кудряшова А.А.

Приемы формирования умений учебно-речевого
взаимодействия у учащихся в начальной школе 38

Манджиева С.И.

Технологические средства нравственного развития личности
младшего школьника в условиях поликультурной среды 46

Чернышов С.В.

Иноязычная песня как средство формирования
эмоционального опыта младших школьников 52

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

Баранова К.М., Афанасьева О.В.

Социокультурный компонент в обучении английскому
языку в начальной школе 61

Малых О.А., Дугина Г.А.

Развитие творческого потенциала младших
школьников на уроках китайского языка 66

Явербаум О.В., Лавренова О.А.

Английский онлайн для детей младшего возраста:
новая реальность и возможности 72

Милованова Л.А., Лапшова Н.К.

Письмо и письменная речь в начальной школе:
специфика обучения 80

В записную книжку учителя

Шитикова А.В.

Модифицированный аспект немецких пословиц в
публицистическом дискурсе 86

Слово молодым ученым

Романовская Е.И.

Формирование у учащихся фонологической способности
в условиях начального иноязычного образования 92

НАЧАЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НОВОЕ В СТРУКТУРЕ ОГЭ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Актуальность образовательных запросов современного общества выдвигает предмет «Иностранный язык» в категорию одного из наиболее востребованных учебных предметов в системе школьного и дополнительного образования. При этом начальная ступень овладения предметом во многом определяет вектор успешности учащихся в основной школе и влияет на их интересы и мотивацию к учебе.

В ноябрьском выпуске журнала ИЯШ мы предлагаем ряд важных проблем и вопросов, волнующих сегодня ученых, педагогов, авторов учебных курсов в плане организации методического и психолого-педагогического сопровождения процесса начального иноязычного образования.

В разделе теории мы публикуем три статьи ведущих отечественных ученых-методистов, в которых представлена не только ретроспектива подходов к раннему обучению иностранным языкам в учебных заведениях, но и актуальные проблемы создания благоприятных условий и их грамотного методического обеспечения в плане активизации когнитивной деятельности младших школьников (**проф. Н. Д. Гальскова**), определения объектов оценки и способов измерения качества иноязычного образования в начальной школе, необходимости включения элементов диагностики развития личностных характеристик младшего школьника в ситуации обучения иноязычному общению (**проф. З. Н. Никитенко**), а также впервые предлагается подробное описание и функциональное назначение принципов проектирования и конструирования учебных материалов для развития грамматической стороны иноязычной речи учащихся начальной школы в контексте социокультурного подхода к лингвокультурному развитию учащихся (**проф. В. В. Сафонова**).

Актуальная тема подготовки школьников к итоговой государственной аттестации по иностранному языку в 2021 году представлена в материале ведущих специалистов Федерального института педагогических инноваций (**проф. М. В. Вербицкая, доц. И. А. Басова**), который познакомит вас с описанием обновленной структуры основного государственного экзамена (ОГЭ), отражающей требования ФГОС ООО 2010 года с учетом практико-ориентированного и интегративного характера учебного предмета «Иностранный язык».

Интересной публикацией номера является статья учителя **А. А. Кудряшовой**, в которой автор описывает результаты своей опытно-экспериментальной работы в 2–4 классах по изучению эффективности различных приемов формирования умений учебно-речевого взаимодействия школьников. Эксперимент проводился на базе МБОУ «Лингвистическая гимназия» города Кирова.

Формирование у учащихся фонематического слуха как доминантного механизма аудирования занимает большую долю времени контактной работы учителя в классе, однако сформированность этого механизма зачастую остается недостаточной. **Е. И. Романовская** в своей статье обращается к понятию «иноязычная фонологическая способность» младшего школьника, раскрывает ее структу-

ру и предлагает развивающую технологию формирования данной способности у учащихся второго класса.

Представляется важным отметить закономерность, что все авторы номера рассматривают проблемы методики обучения иностранному языку в их тесной взаимосвязи с широкими гуманитарными проблемами воспитания и развития. Так, **С. И. Манджиева** анализирует вопросы нравственного развития личности младшего школьника средствами учебного предмета «Иностранный язык» и предлагает технологию обеспечения такого развития, отмечая существенную роль учителя.

Взаимосвязь обучения иностранному языку и культуре через погружение учащихся в реалии страны изучаемого языка, развитие основ их социокультурной компетенции предлагается авторами нового УМК по английскому языку «Dialogue with English» для учащихся 2–4 классов (**проф. К. М. Баранова, проф. О. В. Афанасьева**). В своем обзоре учебных заданий нового курса для учащихся начальных классов на уроках китайского языка **О. А. Малых** и **Г. А. Дугина** анализируют методы и приемы стимулирования творческой познавательной активности учащихся. **Л. А. Милованова** и **Н. К. Лапшова**, рассматривая проблему формирования у младших школьников умений письменной иноязычной речи, предлагают комплекс упражнений для развития интеллектуальных умений и логических операций мышления учащихся, определяющих успешность такой речи. Формирование эмоционального опыта младшего школьника средствами иноязычной песни представлено в статье **С. В. Чернышова**. Своими наблюдениями и результатами дистанционного обучения детей дошкольного и раннего школьного возраста с применением мультисенсорного подхода и методики Letterland в системе дополнительного обучения делятся **О. В. Явербаум** и **О. А. Лавренова**. Интерес для учителя представляет и статья **А. В. Шитиковой** об использовании традиционных немецких пословиц в их модифицированном виде в современном публицистическом дискурсе.

Большую роль в обучении иностранным языкам на начальной ступени школьного образования играет принцип наглядности. Обращаем ваше внимание на серию новых дидактических плакатов по обучению английскому языку издательства РЕЛОД и рекомендации по работе с ними автора **И. Ю. Кожухаревой**. Приглашаем учителей английского языка познакомиться с плакатами, которые размещены на цветных разворотах обложки журнала, и дать свой отклик об их практическом использовании и возможных интересных приемах работы с ними на уроке в начальной школе.

Редакция приглашает заинтересованных учителей-практиков и педагогов-исследователей к продолжению диалога об актуальных проблемах методики преподавания иностранных языков с учащимися разных возрастных групп!

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

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор пед. наук, профессор, лауреат премии Правительства России в области образования, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru



**Сведения
об авторах**

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ



Аннотация

Статья посвящена проблемам раннего обучения иностранным языкам. Основное внимание уделяется принятым в методике моделям овладения ребенком неродным для него языком, рассматриваемым в историческом и актуальном аспектах. Обосновывается необходимость отказа от исключительной имитации в работе с маленькими детьми в пользу создания условий для их продуктивной когнитивной деятельности.



Abstract

EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

The article is devoted to the problems of foreign languages early learning. The main attention is paid to the models of mastering a non-native language adopted in the methodology, which are considered in historical and actual aspects. The article substantiates the need to abandon exclusive imitation in working with young children in favor of creating conditions for their productive cognitive activity.



Ключевые слова

раннее обучение иностранным языкам, языковое образование, модель овладения ребенком иностранным языком, имитация, генерализация



Keywords

early foreign language learning, language education, model of acquiring a foreign language by a child, imitation, generalization

Как известно, идея раннего приобщения детей к иностранным языкам в условиях массового и обязательного обучения этим языкам в нашей стране не является новой. Ее истоки можно обнаружить еще в дореволюционной России, когда на изучение иностранных языков выделялось столько же часов, сколько и на родной язык, и европейские языки занимали достойное место в учебных планах гимназических классов начальной школы вплоть до нулевых годов XX столетия. Если обратиться к последующей истории отечественной школы, то и в ней, при отсутствии массового обучения иностранным языкам в начальной школе, нередко предпринимались попытки снизить порог начального обучения языкам в школе. Примером могут служить 1930-е годы, когда обучать иностранному языку предлагалось с 3-го класса. Однако, к сожалению,

данные попытки, равно как и последующее (со второй половины 60-х годов) экспериментальное обучение 5–6-летних детей в отдельных дошкольных учреждениях, по ряду причин не вышли в широкую образовательную практику. В числе этих причин можно назвать и отсутствие продуманной системы преемственности между детским садом и школой, и нехватку педагогических кадров, способных преподавать иностранный язык детям дошкольного возраста, и перенос методики обучения иностранному языку из средней школы на дошкольников и младших школьников, и др. И лишь в конце 80-х годов, на волне возросшего в обществе интереса к проблемам обучения иностранным языкам, с одной стороны, а с другой, — в контексте процессов демократизации школьного образования, ситуация с ранним обучением иностранным языкам (РОИЯ) существенно изменилась. Начатый в 1987 г. по решению коллегии Министерства просвещения Российской Федерации и под руководством НИИ школ этого министерства эксперимент в дошкольных учреждениях (дети с 4 лет) и начальных классах (учащиеся 6-летнего возраста) общеобразовательных школ самым естественным образом вышел в общее образовательное пространство, а полученные в его рамках результаты во многом определили черты современной модели РОИЯ со 2-го (1-го) по 4-й классы, создав надежную базу для обоснования в нулевые годы нынешнего столетия теории РОИЯ как научно-методического направления [5].

Что касается актуального состояния РОИЯ, то совершенно очевидно, что и сегодня общество не утратило потребность в раннем языковом образовании детей: современная семья хочет, чтобы ее ребенок вырос успешным человеком, усматривая в качестве одного из показателей этой успешности владение иностранным языком. Статус школы и дошкольной организации в глазах родителей нередко определяется наличием в них занятий по иностранным языкам. Более того, тенденция к снижению возрастного порога изучения иностранных языков проявляется также в том, что в последние годы в отечественной науке и практике появились интересные лингводидактические исследования, предлагающие разные методики специально организованной предметно-манипулятивной игры ребенка преддошкольного возраста, опосредованной иноязычным общением со взрослым (*см., например, 2*).

Конечно, РОИЯ вовлекает в свою орбиту широкий спектр разнообразных проблемных вопросов, требующих глубокого осмысления и обоснования психолого-педагогических и организационно-содержательно-технологических аспектов обучения детей раннего возраста неродному для них языку. Эти проблемы обусловлены нередко и ложными, некритическими, оторванными от науки утверждениями и представлениями о специфике РОИЯ (дети — великие имитаторы), и переоценкой дошкольного и младшего школьного возраста как наиболее благоприятного для овладения ребенком неродным языком (детям легко дается язык), и некритичностью по отношению к зарубежным средствам и технологиям обучения дошкольников и младших школьников иностранному языку (зарубежное — значит, априори лучшее), и мнением о том, что взрослому, работающему с маленькими детьми, не обязательно владеть преподаваемым языком в совершенстве (дети не заметят ошибки и неумение учителя), и др. Достаточно сказать, что до настоящего времени нет единого мнения даже по поводу того, что следует понимать под РОИЯ. Для одних оно увязывается только с дошкольным возрастом детей, для других — исключительно с младшим школьным возрастом. Осмелимся предположить, что вторая точка зрения объясняется традицией, зародившейся в отечественной практике в связи с созданием в 40-е годы и дальнейшим распространением школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке (которые позднее,

к сожалению, потеряли этот статус, став школами с углубленным изучением иностранного языка). Кстати, именно с 40-х годов РОИЯ начинает увязываться прежде всего с данным типом школ, и сопряженные с этим вопросы исследовались применительно к возрасту учащихся 10–11 лет. Это продолжалось в нашей стране вплоть до середины 60-х годов прошлого столетия, когда в сферу научных и практических интересов методистов вошло обучение иностранному языку дошкольников.

На наш взгляд, правильнее было бы говорить о раннем дошкольном и раннем школьном обучении иностранным языкам. Если первое при наличии соответствующих условий (желание родителей и администрации, наличие педагогических кадров, программных средств и др.), вовлекая в свою орбиту детей в возрасте от 5 (нередко от 4) до 6 лет вплоть до перехода в школу, может быть включено в образовательную программу дошкольной организации, то второе пока (мы не исключаем возможные перемены в структуре школьного языкового образования) реализуется в качестве обязательной учебной дисциплины с первого или второго класса по четвертый класс включительно. В свою очередь, раннее школьное обучение, исходя из возрастной специфики и когнитивных особенностей детей, условно можно подразделить на два подэтапа: 1–2 класс (6–7 лет) и 3–4 классы (8–10 лет). Вместе с тем на каждом из этих подэтапов раннее школьное обучение призвано заложить у детей определенный фундамент языковых и речевых способностей, необходимых для последующего изучения ими неродного языка как средства общения и познания.

Как известно, у РОИЯ всегда были (и есть сегодня) противники, равно как и сторонники. Первые считают, что изучение иностранного языка может привести к нарушению у ребенка нормального действия речевого механизма на родном языке, поскольку этот механизм не развит еще в совершенстве. В свою очередь, сторонники РОИЯ (к их числу относится и автор настоящей статьи), опираясь на результаты многолетних исследований, высказываются за позитивное влияние процесса изучения ребенком иностранного языка на его общее и речевое развитие, в том числе в родном языке. Однако, как показал, например, эксперимент 80-х годов, в рамках которого впервые предпринимались попытки оценить не только обучающий, но и развивающий потенциал РОИЯ, это возможно лишь в том случае, если само обучение выступает не в традиционно принятом понимании, а рассматривается как *раннее языковое образование при условии полноценной ориентации процессов и содержания изучения и преподавания иностранного языка на специфику конкретного младшего возраста и последовательного учета общеобразовательного контекста, в котором эти процессы и содержание реализуются*. Отсюда очевиден вопрос, каким же образом должен быть построен учебный процесс и каким должно быть содержание обучения, чтобы иностранный язык стал для детей младшего возраста не только средством общения (пусть и в ограниченных пределах), но и инструментом личностного развития каждого из них.

Традиционно, выстраивая процесс обучения языку детей младшего возраста, методисты обращаются прежде всего к психологам и психолингвистам, исследующим закономерности усвоения человеком языка и речи, и пытаются экстраполировать полученные ими результаты на процесс РОИЯ, при этом, естественно, по-разному трактуются как проблемы взаимоотношения между врожденными способностями личности к языку и приобретенным/приобретаемым ею языковым и речевым опытом, так и психолингвистические механизмы, обеспечивающие функционирование процесса овладения языком. Если мы обратимся к истории РОИЯ, например к 70-м годам прошлого столетия,

то увидим, что в этот период широко использовалась так называемая имитативная модель усвоения ребенком родного языка [12].

Справедливости ради заметим, что эта модель была долгое время популярна в обучении не только младших детей, но и всех возрастных групп изучающих иностранный язык, поскольку в этот период времени процесс овладения человеком иностранным языком в учебных условиях отождествлялся с процессом развития речи ребенка на родном языке, и все закономерности последнего переносились на методику обучения иностранным языкам без учета специфических условий, в которых эти языки усваиваются. Поскольку имитативная модель базировалась на бихевиористской теории научения, овладение ребенком родным языком трактовалось как процесс установления связи (ассоциации) между поступающим извне стимулом и последующей его (ребенка) реакцией (Response)¹.

Заметим, что данная модель довольно долгое время была приоритетной в РОИЯ, нередко она встречается и сегодня. Достаточно устойчивый интерес к имитативным процессам при раннем приобщении маленького ребенка к иностранному языку продиктован прежде всего уникальными способностями ребенка к имитации, которые он демонстрирует, правда, ярче всего, находясь в самом начале своего языкового развития на родном языке. Действительно, в раннем возрасте ребенок, как правило, проявляет естественную и спонтанную имитацию звучащей речи взрослых без каких-либо элементов ее осознания. При этом он воспринимает звучащую речь взрослых как ситуативно и содержательно связанное целостное высказывание, лишь постепенно начиная осознавать ее структуру. И даже часто наблюдаемое при этом деление маленьким ребенком воспринимаемого высказывания на отдельные синтагмы («chunks») не является доказательством того, что он их анализирует и осознает, эти синтагмы воспринимаются им как целостные единицы или «длинные слова», которые он старается воспроизвести, постепенно делая это все увереннее и правильнее.

Надо сказать, что имитационные способности ребенка в раннем возрасте выступили в качестве своеобразного триггера для мифотворчества в области РОИЯ. Среди методистов (особенно зарубежных) укрепилось мнение, что только имитация может создать основу эффективного обучения иностранному языку, делая этот процесс легким и соответствующим его (ребенка) возрастной специфике. Особенно ярко это проявлялось и проявляется сегодня в области обучения фонетическому аспекту иноязычной речи маленьких детей, особая чувствительность которых к восприятию звуков иностранного языка и способность к их имитации служат основанием для появления мифа о легкости (по сравнению с более старшим возрастом обучающихся) процесса овладения ребенком иноязычным произношением.

Таким образом, что касается процесса овладения ребенком иностранным языком в учебных условиях, базирующегося на имитативной модели овладения речью, то он получил свое выражение в двух вариантах:

- 1) в методике развития у детей навыков пользоваться иноязычными языковыми конструкциями с правильным лексическим содержанием и в нормальном речевом темпе, т.е. методике, строящейся на основе имитации и тренировки языковых и речевых моделей изучаемого языка (например, в рамках сравнительно-сопоставительного метода, использованного в начальных классах школ с углубленным изучением иностранного языка);
- 2) в методике обучения детей на основе глобального (нерасчлененного для них) восприятия иноязычных речевых цепочек разной протяженности

¹ Реплики общающихся и их практические действия, следующие в ответ на речевые высказывания, рассматриваются в рамках данной модели по схеме S (стимул) и R (реакция), т.е. как причинно-следственные. Следовательно, речь идет о модели усвоения языка, которая строится по общему закону образования оперантных условных рефлексов и опирается в своих научных обоснованиях на результаты экспериментальных исследований, проводимых в первой половине прошлого века с животными (собаками) с целью установления связей между актуальными стимулами и подкреплениями (частота, последовательность и длительность воздействия подкрепляющих стимулов. Поэтому в соответствии с данной моделью механизм овладения ребенком языком, в том числе иностранным, представлялся следующим образом: взрослый человек производит речевые звуки (впоследствии – и высказывания), а маленький ребенок их воспроизводит (имитирует), сравнивая (без сознательных действий) заданный образец с собственным речевым продуктом и получая отрицательное или положительное подкрепление от взрослого, который постоянно контролирует процессы приобретения этими звуками устойчивых значений и включения автоматизированных языковых моделей в языковой репертуар ребенка.

(методики, которые представлены, как правило, в зарубежных учебниках и, к сожалению, в современных отечественных УМК, созданных совместно с зарубежными авторами).

Заметим, что о каком бы варианте ни шла речь, в основе каждого из них лежит идея об автоматизации речевого образца за счет его повторения и тренировки, т.е. идея о процессе механической имитации и тренировки с целью выработки правильной (безошибочной с языковой точки зрения) привычки (*habit formation*).

Но на самом деле даже в области обучения фонетическому аспекту устной иноязычной речи данная идея может показать свою несостоятельность. Действительно, практика РОИЯ свидетельствует о том, что от маленького ребенка можно добиться даже безакцентного произношения и аутентичной интонации на иностранном языке, но лишь при условии, во-первых, если каждый он постоянно воспринимает на слух и имитирует аутентичную иноязычную речь (если же ему приходится слушать учителя, который демонстрирует не совсем корректное произношение, он будет повторять все его фонетические ошибки), и, во-вторых (и это особенно важно), если ребенок понимает, на определенном уровне его развития, как произносить тот или иной звук, ту или иную интонацию. И даже несмотря на то, что ориентировочная деятельность детей в языковых средствах общения всегда основана на образе ситуации, которая в онтогенезе представляется ребенку глобально, нерасчленно, без объяснений правил и основная нагрузка при этом приходится на память (преимущественно, на механическую), позволяющую ему запоминать целые фразы и воспроизводить их, эксплуатация его мнемической способности и способности к имитации позволяет обучить его, но не разовьет у него умение продуцировать самостоятельные и спонтанные высказывания.

Нужно сказать, что с конца 70-х годов прошлого века имитативная модель усвоения ребенком языка стала подвергаться серьезной критике по ряду причин, и прежде всего по причине того, что она уходит «от вопросов о некоей предельной сущности языка и мышления» и сосредотачивает свое внимание на «непосредственно доступных, наблюдаемых процессах» [7, с. 127]. Не случайно процесс обучения иностранному языку, базирующийся на этой модели, определяется учеными как управляемое изменение поведения ребенка [13, с. 20], который отображает лишь наблюдаемое поведение его субъектов, в то время как их внутренняя активность остается за пределами анализа. Это касалось и РОИЯ, в рамках которого деятельность ребенка управляется исключительно «извне» (учителем, учебной программой и др.) без учета его личности в целом, в том числе его когнитивных возможностей и способностей.

Заметим, что когнитивная ориентация психолингвистических исследований языкового развития человека, наблюдаемая последние десятилетия прошлого века и интенсивно развиваемая в настоящее время, позволила установить, что речевое поведение ребенка не строится по системе взаимодействия стимула и реакции. Запрограммировать или представить его реакцию на конкретный речевой или ситуативный раздражитель крайне сложно, невозможно предсказать его вербальное поведение на основе стимулов окружающей говорящего среды, равно как и невозможно влиять на свойства физического объекта, на который человек будет реагировать. Даже в процессе усвоения ребенком родной речи нет чистой имитации. Познавая мир, он творит речь, которая, с точки зрения взрослого человека, является нередко неверной. Он начинает продуцировать предложения, которые ранее никогда не слышал, понимая и реализуя тем самым «креативный» аспект языка [4].

Наиболее резкая критика в адрес имитативной модели Б. Скиннера прозвучала от Н. Хомского [8], по словам которого эту модель «можно в конечном итоге рассматривать как доведение посылок бихевиористов до «абсурда», как «готовую методику предсказания вербального поведения и управления им посредством наблюдения за физической средой, в которой пребывает говорящий, и влияния на нее». Ученый обосновал креативную модель усвоения ребенком языка², которая, несмотря на целый ряд критических замечаний, высказываемых в ее адрес, получила высокую оценку со стороны научного сообщества. Так, Е. С. Кубрякова пишет: «Ярко выраженный ментализм Хомского, его интерес к рационализму и картезианству — все это сыграло значительную роль в изменении общего направления психологии речи в сторону психолингвистики, а затем — когнитивной психологии с ее новыми проблемами и задачами, прежде всего в той области, которая стала разрабатывать новые изощренные методики изучения когнитивного поведения человека» [3, с. 188].

Принятие этой модели методистами, несмотря на ее преимущественно лингвистическую составляющую, в целом сыграло большую роль для понимания закономерностей овладения детьми иностранным языком. Так, поскольку универсальные механизмы овладения языком, с точки зрения Н. Хомского, неразрывно связаны с творческим конструированием языка, которое проявляется в способности человека производить и понимать бесчисленное количество новых высказываний, в теории обучения иностранным языкам и в теории РОИЯ стало наблюдаться «смещению фокуса научного поиска с запоминания и выработки реакций к усвоению знаний и социальному научению. Подход к психическим процессам как процессу переработки информации обеспечил основу для теории обучения и исследования социального развития человека...» [1, с. 22]. Это, в свою очередь, послужило основанием для порождения когнитивных моделей усвоения ребенком языка, согласно которым ребенок, обладая врожденной способностью и получая от взрослых материал того или иного языка, активно и, в значительной мере самостоятельно усваивает систему языка взрослых. Следовательно, процесс усвоения ребенком иностранного языка выступает как активный, творческий и сознательный процесс. При этом усваивая способность генерировать (порождать) собственные безошибочные предложения (языковая компетенция), ребенок анализирует или декодирует речевую модель взрослого и порождает по своим собственным грамматическим правилам предложение, сверяя его с идеальным образцом, заданным взрослым, и постепенно приближает его к этому идеалу за счет генерализации (обобщения или постижения закономерностей языковых явлений), позволяющей образовывать новые формы по регулярной модели³. Данная генерализация структур осуществляется на основе аналогии (сходства), но ребенок при этом проявляет активность и креативность, так как он в результате своих сознательных действий, а также активной когнитивной деятельности и накопления опыта общения производит выбор из ряда имеющихся в его речевом опыте форм. Правда, подобная ситуация в большей степени типична для усвоения ребенком родного языка, а также и неродного, но усваиваемого в естественном контексте его бытования, например в условиях становления билингвизма (как это имеет место, например, в школах с национальным компонентом содержания обучения) или в повседневном общении с носителем этого языка (применительно к обучению иностранному языку метод «гувернантки» или метод «погружения»). Не случайно большинство психолингвистических результатов получено на материале исследований сопоставления процесса усвоения ребенком родного языка и процесса усвоения второго неродного языка в аутентичных ситуациях его (языка) бытования. В том и другом случае усвоение языка протекает независимо от целенаправленных обучающих действий [10, с. 153].

² С точки зрения Н. Хомского, вербальное поведение невозможно предсказать на основе стимулов окружающей говорящего среды, равно как и невозможно влиять на свойства физического объекта, на который человек будет реагировать. В своих работах («Язык и мышление») ученый утверждает, что процесс овладения языком имеет не имитативный, а творческий характер, и раннее речевое развитие ребенка в онтогенезе является результатом сложного взаимодействия его врожденных способностей, точнее, врожденного речевого механизма «*language acquisition device*» (LAD), не зависящего от системы конкретного языка, и приобретаемого опыта. Ребенок начинает усваивать родной язык с отдельных слов, имеющих, как правило, функцию предложений, при этом он выстраивает собственную, индивидуальную грамматику, которая полностью соответствует грамматике взрослого, что вытекает из положения ученого о наличии «универсальной грамматики», которая не «изучается», а усваивается от рождения. Врожденные структуры языка, которыми постепенно овладевает ребенок, представляют собой универсальную грамматику с небольшим числом исходных принципов и параметров. Пусковыми механизмами овладения языковыми структурами являются опыт социализации ребенка и его фактическое приобщение к материальному миру. При этом опыт приобщения ребенка к языку в его общении со взрослыми позволяет ему (ребенку) конкретизировать универсальные принципы построения языка, придать каждому из параметров его устройство определенные значимости или ценности, фиксировать диапазон и характер его проявления.

³ Примеры подобной генерализации собраны К.И. Чуковским в его знаменитой книге «От двух до пяти»: наелся макарон — намакаронил — встал — упал — зажгал (свет) и т.д.

⁴ Например, модель «идентичности», в основе которой лежит идея об универсальности (идентичности) механизмов усвоения языка, независимых от конкретной языковой системы. Данная модель позволяет выдвигать в качестве цели обучения неродному языку, в том числе иностранному, активизацию имеющихся в психике ребенка латентных (постоянных, общих) структур (механизмов) овладения языком и построение учебного процесса по законам усвоения родного языка. При этом внутренний врожденный механизм — гипотетический конструкт, метафорически названный С.П. Кордером «встроенной программой усвоения» [9], отфильтровывает из множества поступающей к ребенку языковой информации ту, которая может быть им принята и на базе которой он образует свою гипотезу о правилах построения языка, постоянно их уточняя и изменяя по мере продвижения вперед. Тем самым ребенок создает свою «переходную компетенцию» в новом языке, что и свидетельствует о «творческом конструировании» языка.

Надо сказать, что «универсальная» модель усвоения языка и развиваемая на ее основе модель обучения языку⁴ имеют уже свою историю. Использование последней, опирающейся на врожденные универсальные механизмы, независимые от каких-либо внешних обстоятельств, т.е. реализующейся по принципам естественного усвоения ребенком родного языка, внесло существенный вклад в теорию РОИЯ. Среди позитивных моментов следует назвать в первую очередь, как уже отмечалось, отказ от механической имитации и тренировки заданного образца и акцентуацию когнитивных и творческих аспектов овладения языком. Кроме этого, прогрессивным является положение о том, что язык должен усваиваться ребенком не с точки зрения его лингвистической значимости и системности, а в соответствии с коммуникативной целесообразностью. Это сделало безальтернативной необходимость стимулировать детей к построению собственных «свободных» высказываний в условиях «естественного» общения на изучаемом языке. Ориентация на это общение поменяла также отношение к языковым ошибкам, которые уже не рассматриваются как главный показатель сформированности соответствующих навыков и умений, поскольку в естественном общении они чаще всего свидетельствуют о том, как ребенок интерпретирует закономерности построения языка и где он выстраивает «неправильные гипотезы», делает неправильные обобщения.

Заметим, что модель «идентичности» широко рекламируется сегодня, в том числе в отечественных СМИ, как «панацея» от всех трудностей, с которыми сталкиваются дети, изучающие иностранный язык в традиционных институционально организованных условиях. Однако при этом не учитываются ее недостатки, к числу которых относятся, например, исключение из общения детей со взрослым родного языка или редукция последнего. С этим вряд ли можно согласиться. По справедливому мнению А.А. Леонтьева, учащийся, овладевая иностранным языком, пользуется для осознания этого языка, обобщения его закономерностей в известной мере навыками и умениями, отработанными у него на материале родного языка [4, с. 19]. Однако, к сожалению, до настоящего времени остается неясным, являются ли психолингвистические механизмы усвоения языка действительно универсальными для всех языков, ведь проведенные исследования процессов усвоения языков ограничиваются лишь морфологическим и синтаксическим строем языка.

Критике подвергается также откровенное пренебрежение, на фоне интереса к внутренним, индивидуально-психологическим особенностям детей, социолингвистическими факторами, т.е. факторами внешнего свойства, обусловленными мотивационными установками обучающегося и условиями обучения. Это обстоятельство делает проблематичным использование модели «идентичности» или «универсальности» в условиях массового обучения иностранному языку, т.е. в учебном процессе, в котором ребенок овладевает иностранным языком вне экстралингвистического контекста естественного бытования последнего, проблематичным. Ведь в этих условиях возможности для генерализации (обобщения) ребенком услышанного, прежде всего ввиду ограниченного количества времени и отсутствия постоянного общения с носителями изучаемого языка, отсутствуют или весьма ограничены. Помимо этого, нельзя не учитывать тот факт, что в условиях массового РОИЯ на процесс овладения иностранным языком оказывают воздействие факторы как субъективного характера, связанные с личностями непосредственно участвующих в этом процессе субъектов, так и внешнего, объективного свойства, обусловленные необходимостью институционально управлять деятельностью этих субъектов. Иными словами, в учебных ситуациях важной проблемой является целенаправленное управление процессом овладения ребенком неродным

для него языком с учетом всех факторов, оказывающих на этот процесс позитивное и негативное воздействие. С этой точки зрения определенный интерес представляет модель овладения ребенком неродным языком, в соответствии с которой он, обладая специфической врожденной способностью и «универсальной грамматикой», постепенно выстраивает свою собственную языковую компетенцию. Таким образом, эта теория реализует креативный, творческий подход к процессу научения ребенка иностранному языку⁵ и, как следствие, когнитивную активность учащегося, в ходе которой особая роль принадлежит так называемым метакогнитивным умениям, образующим основу контроля/самоконтроля собственного процесса овладения языком, а также умение самостоятельно принимать решения (строить гипотезы) относительно своего вербального поведения. И важным условием успешного усвоения иностранного языка является генерализация иноязычного материала, т.е. обобщение правил, семантических признаков и др.

Таким образом, не имитация, а генерализация является основной закономерностью овладения ребенком неродным для него языком в учебных условиях. Она должна быть в учебном процессе организована специально с тем, чтобы ученик мог осознанно строить самостоятельные высказывания на чужом языке и понимать высказывания, созданные другими людьми, и на слух, и при чтении. Так, З.Н. Никитенко справедливо отмечает, что в условиях массового обучения иностранному языку ребенок не в состоянии «обнаружить» правила чужой речи и что этим процессом необходимо управлять, давая ему определенные правила, однако «не в готовом виде (как не способствующие развитию познавательной активности), а в виде, например, проблемной истории – короткого занимательного рассказа на родном языке, помогающей ему самому сначала обратиться к правилам, по которым строится родная речь, затем с опорой на родной язык познавать правила иноязычной речи» [6, с. 72].

Таким образом, успешное овладение ребенком иностранным языком возможно при наличии у него устойчивой мотивации к изучению этого языка, общей направленности занятий на развитие его личности в процессе и на основе овладения им иноязычным общением и отказа от исключительно «имитативной» методики в пользу осознанного овладения иноязычным общением. Для этого с помощью изучаемого языка дети должны вовлекаться в активные формы общения с опорой на речевой опыт в родном языке и жизненный опыт, учебный процесс должен строиться на индуктивной основе, т.е. целенаправленная работа над языковым материалом не проводится. Однако это не исключает осознания со стороны ребенка того, что он учит и воспроизводит и чем он занимается. Иными словами, процесс овладения ребенком иностранным языком будет эффективным в том случае, если в учебных условиях у него активизируются и развиваются его интеллектуальные способности, знания и речевой опыт, его эмоции и настроения.

⁵ Данный процесс зависит не только от психолингвистических особенностей обучающегося, но и от его учебной деятельности и обучающей деятельности взрослого, от характера и содержания обучающих приемов и учебных средств. Основными механизмами овладения языком в учебных условиях являются языковой перенос (language transfer), перенос на уровне тренировки (transfer of training), стратегии усвоения неродного языка (strategies of second language learning), стратегии общения на этом языке (strategies of second language communication), генерализация иноязычного материала (overgeneralization of target language material) [1]. На уровне языкового переноса речь идет о так называемых застывших элементах, аналогичных элементам родного языка. Они присутствуют в речи обучающегося независимо от его возраста, количества и качества объяснений. Их часто расценивают как ошибки, хотя не все они таковыми являются. Чаще всего подобные «ошибки» встречаются в речи учащегося, если он устал или испытывает страх, либо ему необходимо решить проблему, по сложности превышающую уровень его интеллектуального развития. Иными словами, появление подобных «ошибок» неизбежно. «Это явление переноса умений и навыков оперирования с родным языком на иностранный происходит независимо от наших попыток ограничить его при помощи того или иного, например, «прямого» метода: оно коренится в общих закономерностях переноса умений или, вернее, переноса коррекций: экономичнее осознать и автоматизировать коррекции, внести в умение «поправку» чем заново выработать умение» [1, с. 19]. Перенос на уровне тренировки ответствен за появление в речи изучающего язык элементов, являющихся следствием недостаточной языковой тренировки. Сущность понятия «стратегия овладения языком» сводится к тому, что ребенок, овладевая неродным для него языком, строит, как уже отмечалось выше, свои собственные индивидуальные гипотезы относительно усваиваемых элементов, что, собственно говоря, и сопряжено с креативным использованием языка.

1. Врихт Ю. Некоторые современные вопросы психологии обучения // Когнитивная психология. Материалы финско-советского симпозиума. – М.: Наука, 1986. – С. 21-26.
2. Коряковцева О. В. Методика обучения английскому языку детей дошкольного возраста, автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 24 с.
3. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). В кн.: Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – С. 144-238.
4. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М.: МГУ, 1970. – 88 с.



Литература

5. **Никитенко З. Н.** Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования, автореф. ... дис. докт. пед. наук. – М., 2015. – 51 с.
6. **Никитенко З. Н.** Иностранный язык в начальной школе: теория и практика. Учебник рекомендован АРПУИ. М.: Флинта, 2020.
7. **Руденко Д. И., Прокопенко В. В.** (Харьковский университет). Философия языка: путь к новой эпистеме // Язык и наука конца 20 века / Под ред. Ю. С. Степанова. – М.: Российская академия наук, Институт языкознания РАН, 1995. – С. 118-143.
8. **Хомский Н.** Рецензия на книгу Б. Ф. Скиннера «Вербальное поведение».
<http://www.psychology-online.net/articles/doc-1723.html> (дата обращения: 8.06.2019)
9. **Corder S. P.** The Significance of Learner`s Errors. IRAL, 1967. – P. 161-169.
10. **Knapp-Potthof A., Knapp K.** Fremdsprachen lernen – und lehren. Eine Einführung in die Didaktik vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung. Verl. W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, Main, 1982. – 254 S.
11. **Selinker L.** Rediscovering Interlanguage. – Harrow: Longman, 1992. – 215 p.
12. **Skinner B. F.** Verbal Behavior. Copley Publishing Group, 1957, 1992/ – 478 p.
13. **Steindorf G.** Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. – 2, durchges. Aufl. – BadHeibrunn/obb...Klinkhardt, 1985. – 248 S.



**Сведения
об авторе**

Гальскова Наталья Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета.
E-mail: galskova@mail.ru

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



Аннотация

Предметом статьи является проблема оценки качества начального иноязычного образования, трудность которой обусловлена сложностью объектов оценки и способами их измерения. В статье дается определение понятия «мониторинг», формулируются его функции и выдвигается совокупность требований, которым должен удовлетворять мониторинг нравственного, коммуникативного и когнитивного развития учащихся. Автор показывает взаимосвязь понятий «мониторинг качества начального иноязычного образования» и «диагностика развития личности младшего школьника» при овладении иностранным языком.



Abstract

MONITORING THE QUALITY OF PRIMARY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article looks at the problem of assessing the quality of primary foreign language education, the complexity of which is due to the complexity of the objects under assessment and ways to measure them. The article defines the concept of "monitoring", formulates its functions and puts forward a set of requirements that monitoring of younger learners' moral, communicative and cognitive development should meet. The author shows the relationship between the concepts of "monitoring the quality of primary foreign language education" and "diagnostics of the development of the younger learner's personality" in the process of acquiring a foreign language.



Ключевые слова

начальное иноязычное образование, оценка качества, мониторинг, результаты нравственного и когнитивного развития, требования



Keywords

primary foreign language education, quality assessment, monitoring, the results of moral and cognitive development, requirements

Традиционно сложившиеся в отечественной теории и практике обучения иностранным языкам контроль и оценка иноязычных знаний, навыков и умений младших школьников отслеживают в той или иной степени качество обучения и дают информацию участникам учебного процесса о предметных результатах учащегося по окончании начальной школы. Предметом данной статьи

является рассмотрение качества начального иноязычного образования, значимость которого обусловлена развивающими задачами начальной ступени и социальной ситуацией развития младшего школьника.

Под качеством образования в современной педагогической науке понимается достижение результата становления школьника как личности. Это его успехи в обретении новых качеств, приобретении умений и способностей [6]. Данная ориентация полностью соотносится с целевыми и содержательными составляющими начального иноязычного образования, которое утверждает-ся нами как социально и личностно обусловленный процесс и результат коммуникативного, когнитивного и нравственного развития младшего школьника, овладевающего иностранным языком как средством общения и как средством познания иной культурной действительности [2].

Обучение иностранному языку в начальной школе и формирование у учащихся иноязычной коммуникативной способности — это средство, способ начального иноязычного образования. Известный отечественный дидакт В. И. Загвязинский справедливо утверждал (еще в 80-х годах прошлого века), что цели обучения и образования различны: цель обучения — формирование знаний, навыков, умений, а цель образования — развитие личности учащегося, его качеств и способностей.

Это означает, что оценка качества овладения младшим школьником иностранным языком должна быть связана не только с оценкой его предметных результатов (что очень важно), но и с достижением главного образовательного результата — становления его личности как совокупности качеств, ценностей и способностей.

Целью и результатом начального иноязычного образования, как видно из приведенного выше определения, является личность учащегося и его способность к иноязычному общению. Из этого следует, что объектом мониторинга должно выступать его нравственное, когнитивное и коммуникативное развитие. Поясним это положение.

Результатом нравственного развития младшего школьника является не что иное, как обретение им личностных качеств, необходимых для участия в иноязычном общении с представителями иной культуры и обретение нравственных ценностей — основы морального выбора в различных ситуациях общения («что такое хорошо и что такое плохо»). Результат их когнитивного развития выражается в устойчивой мотивации познания языка и культуры, развитии иноязычных (языковой и речевой) и когнитивных способностей (способность к фонологическому осознанию иноязычной речи, оперативная память, слуховое внимание, вероятностное прогнозирование) и способности к рефлексии.

Результат коммуникативного развития учащегося находит свое отражение в сформированности комплекса умений (коммуникативных, культуроведческих и учебных), составляющих основу формирующейся способности к иноязычному общению (на начальном базовом уровне). Заметим, что в сложившейся практике обучения иностранным языкам контроль и оценка коммуникативных умений младших школьников являются хорошо отработанной процедурой, что нельзя утверждать о контроле и оценке формирования культуроведческих умений, которые справедливо обоснованы В. В. Сафоновой как интегративный компонент коммуникативной подготовки учащихся [5].

Очевидно также, что качество начального иноязычного образования школьника должно оцениваться степенью его соответствия не только требованиям государства и общества, но и нормативам психофизиологического, интеллектуального и эмоционального развития детей в младшем школьном возрасте, научные (и экспериментально проверенные) данные о которых представлены в современной отечественной психологии и психофизиологии. Последнее представляется нам сверхважным, поскольку учение и воспитание только тогда достигают успеха, когда учитываются возможности младшего школьника и внутренняя логика его развития.

В широком смысле, опираясь на исследование С. Я. Шишова [6], можно определить качество начального иноязычного образования как меру соответствия результатов развития личности ученика в конце младшего школьного возраста возможностям для развития, содержащимся в культуре. *Качество начального иноязычного образования – это совокупность образовательных достижений младшего школьника, удовлетворяющая его личные потребности и ожидания родителей, учителей, потребности общества и государства.*

Слово «мониторинг» является производным от английского «monitor», которому, в известных британских словарях, даются следующие значения:

1. to carefully watch and check a situation in order to see how it changes over a period of time [8, с. 1062] – внимательно следить за ситуацией и осуществлять ее проверку с тем, чтобы видеть происходящие за определенный период времени изменения;
2. to regularly check something or watch someone in order to find out what is happening [9, с. 918] – регулярно проверять что-то или наблюдать за кем-либо с тем, чтобы выяснить, что происходит.

Исходя из приведенных выше значений, сущность мониторинга состоит в наблюдении, слежении за явлением или объектом, регулярной проверке, оценке состояния и тенденций развития. В педагогике образования под мониторингом понимается получение достоверной информации об изменении наблюдаемого объекта и действия по обработке этой информации.

На основании вышеизложенного *объектом мониторинга выступает качество иноязычного образования, а именно: результат иноязычного образования (воспитания, развития, учения) младшего школьника за определенный период времени (четверть, полугодие, год), результат становления младшего школьника как субъекта учебной деятельности по овладению иностранным языком.*

Поскольку предмет «Иностранный язык» не единственный источник, обеспечивающий результат начального образования, важно выделить такие параметры, которые позволят судить именно о результатах иноязычного образования.

Таким образом, **мониторинг качества начального иноязычного образования – это целенаправленное, на основе объективных параметров регулярное отслеживание и анализ динамики изменений данных о состоянии его качества, которое обуславливается качеством образовательного процесса в образовательном учреждении.**

Главной функцией мониторинга является информационная функция, реализация которой дает представление всем заинтересованным лицам (и в первую очередь родителям и управленческим структурам) о качестве достигаемых младшим

школьником результатов овладения иностранным языком и о качестве условий, в которых эти результаты достигаются.

При этом важно иметь в виду, что результатом начального иноязычного образования может быть и ухудшение эмоционального здоровья ученика, и стойкое отсутствие интереса к языку, глубокое разочарование в учителе. Результаты такого рода представляют серьезную опасность, и мониторинг должен предупреждать о ней. Данные мониторинга позволяют вносить необходимые коррективы в образовательный процесс с целью создания комфортных условий для успешности ученика и повышения качества иноязычного образования.

Сформулируем следующие требования к проведению мониторинга иноязычного образования в начальной школе:

1. Суть мониторинга состоит в наблюдении и контроле за процессом иноязычного образования с целью выявления качественных изменений в когнитивном, нравственном и коммуникативном развитии личности младшего школьника и уровня его способности к иноязычному общению. Исходной основой мониторинга являются цели иноязычного образования в начальной школе, поскольку мониторинг сравнивает намеченное (цели – желаемая ситуация) с фактическим (результаты – реализованная ситуация). Отсюда ясно, что цели начального иноязычного образования (не только стратегические цели, но и задачи каждого урока) должны быть сформулированы через результаты деятельности ученика, чтобы их достижение можно было проверить.
2. Мониторинг носит регулярный характер, что позволяет как фиксировать качественное состояние начального иноязычного образования в определенные моменты (например, по окончании II, III, IV классов), так и прогнозировать тенденции его развития.
3. Мониторинг включает процедуры количественной и качественной оценки объекта. Следовательно, для получения информации о состоянии учебных достижений младших школьников необходима разработка соответствующего инструментария. Например, в целях измерения качества овладения младшим школьником иностранным языком в различных видах речевой деятельности мониторинг может осуществляться путем диагностических срезов в виде одинаковых для всех младших школьников (независимо от их проживания, но зависимо от года изучения языка) контрольных работ, в том числе и тестового характера. В данном случае качественные показатели (уровень владения языком: низкий, средний, высокий) измеряются с помощью количественной методики сбора информации.
4. Вместе с тем педагоги и психологи признают, что осуществление мониторинга такого объекта, как личностное становление школьника, представляется на данном уровне науки чрезвычайно сложным. Если когнитивная/познавательная сфера младшего школьника при овладении иноязычной речевой деятельностью может быть успешно диагностирована [3], то нравственная сфера личности, которую относят к сферам длительного проявления во времени формируемых качеств личности, проблематична для диагностики и выявляется косвенным образом. Вместе с тем существует возможность оценить проявление тех или иных качеств личности младшего школьника, и можно выявить его способность делать правильный нравственный выбор в той или иной ситуации непосредственного или опосредованного иноязычного общения. Представляется минимально достаточным выделить по крайней мере два критерия развития нравственной сферы личности младшего школьника при овладении иностранным языком: 1) проявление качеств личности, необходимых для участия в иноязычном общении и 2) выделение учеником морального содержания ситуации иноязычного общения (нравственно-эти-

ческая оценка ситуации: хорошо-плохо) и способность сделать правильный нравственный выбор в данной ситуации. Очевидно, что здесь возникает проблема выделения совокупности показателей (свидетельствующих о реализации данных критериев) и способах их измерения.

5. Методами мониторинга могут являться наблюдение, письменные опросы (различного вида) учащихся и учителя, беседа с учителями и родителями; метод экспертов/компетентных судей, социологические методы математической статистики, изучение письменных источников (рабочих тетрадей школьников, их письменных работ, включая творческие работы), анализ листов самооценки российского варианта Европейского языкового портфеля [1] и диагностические задания для выявления когнитивного развития ученика и комплекса его способностей, необходимых для использования иностранного языка как средства иноязычного общения и познания [3].
6. Мониторинг и оценка качества начального иноязычного образования будут настолько эффективны, насколько корректно сформулированы государственные стандарты, которые должны быть стандартами иноязычного образования, а не стандартами обучения иностранным языкам.
7. Мониторинг начального иноязычного образования, в силу важности данной ступени для дальнейшей успешности школьников, должен проводиться на всех уровнях:
 - на федеральном уровне с целью получения информации о состоянии начального иноязычного образования в России и повышения управляемости и мобильности в развитии образовательных систем;
 - на региональном уровне с целью оценки различных учебно-методических комплектов (их развивающего потенциала), оценки эффективности использования различных авторских методик и оценки качества иноязычного образования по региону;
 - на муниципальном уровне с целью оценки качества иноязычного образования в начальной школе, образовательных учреждениях различного типа и оценки различных используемых в них учебно-методических комплектов.

Представляется необходимым, наряду с государственной системой мониторинга, создание внутришкольных систем мониторинга качества начального иноязычного образования, потому что именно школа отвечает за качество такого образования.

Создание общенациональной системы оценки качества общего среднего образования, направленной на разработку инструментария объективной оценки качества образования, выдвигается педагогами как важнейшее условие жизнеспособности и конкурентоспособности отечественной образовательной системы. В стране необходимо создать систему оценки качества общего среднего образования, что «позволило бы обеспечить надежность оценивания результатов образовательной деятельности школьников и качества образования, а также выявления факторов, влияющих на образовательные результаты» [6].

В заключение отметим, что основополагающим при оценке качества иноязычного образования в начальной школе должно являться положение Д. Б. Эльконина о том, что эффективность развития младшего школьника определяется уровнем способностей, который достигают учащиеся в том или ином виде деятельности [7]. При этом следует иметь в виду, что при рассмотрении диагностики динамики личностного развития младших школьников приоритет должен отдаваться качественному, экспертному подходу к его оцениванию, с преимущественным вниманием к творческому потенциалу и вектору развития, а не только к вектору наличных достижений [4].

В образовательной дисциплине «Иностранный язык», как ни в каком другом предмете, заложены большие потенциальные возможности воздействия на личность учащегося, поскольку затрагиваются все сферы человеческого общения и охватываются все сферы жизнедеятельности. Необходимость усиления роли предмета в личностном становлении младшего школьника и повышения результативности овладения ИЯ осознается методическим сообществом как актуальная задача. Не менее важно, чтобы такой актуальной задачей явилась разработка проблемы мониторинга качества начального иноязычного образования, которая ждет своих энтузиастов-исследователей.



Литература

1. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Европейский языковой портфель для детей 7–10 лет. Знакомство с языками. – М.: МГЛУ, 2003.
2. Никитенко З. Н. Иностранный язык в начальной школе: теория и практика. Учебник для бакалавров. Рекомендован АРПУИ. – М.: Флинта, 2019.
3. Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования, дис. ... докт. пед. наук. – М.: 2015.
4. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008.
5. Сафонова В. В. Детское культуроведение как неотъемлемый компонент начального языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 12. – С. 2-16.
6. Шишов С. Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества общего образования. – М.: Издательство НЦСиМО, 2008.
7. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
8. Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary. New edition. Longman, 2003. 1949 p.
9. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition, 2002. 1962 p.

Сведения
об авторе

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор пед. наук, профессор, лауреат Премии правительства России в области образования, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИНОЯЗЫЧНЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ РЕПЕРТУАРОМ ПОВСЕДНЕВНОГО ОБЩЕНИЯ



Аннотация

В статье предлагается ряд взаимосвязанных принципов проектирования и конструирования учебных материалов, предназначенных для использования при развитии грамматической стороны иноязычной речи у учащихся начальной школы, в числе которых принцип содружества родного и иностранного языков; принцип кросс-культурной фольклоризации и литературизации вербального содержания и визуального сопровождения иноязычных грамматических упражнений и заданий; принцип приоритета поисково-игровой занимательной деятельности обучающихся; принцип коммуникативно-прагматической направленности грамматических упражнений и заданий; принцип аудиовизуальной опоры на англоязычные интернет-ресурсы; принцип учебной вербальной и визуальной привлекательности, принцип лингвокультурного развития детей средствами ИЯ с ориентацией на ближайшую зону коммуникативно-когнитивного развития ребёнка.



Abstract

GUIDING PRINCIPLES OF DESIGNING INSTRUCTIONAL MATERIALS FOR DEVELOPING YOUNG CHILDREN'S GRAMMATICAL REPERTOIRE NEEDED FOR EVERYDAY COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses some guiding principles of designing instructional materials for developing young children's grammatical repertoire needed for communicating in a FL. The author offers a set of principles including the following: the principle of relationship between native & foreign languages; the principle of cross-cultural folklorizing & literaturizing of verbal content and visual support in FL grammar activities; the principle of the priority of problem-solving game-based grammar activities in the YLL learner classroom; the principle of pragmatic task-based grammar teaching; the principle of audiovisual Internet-based support of FL grammar teaching; the principle of educational verbal and visual appeal of FL grammar materials to young children; the principle of developing young children's linguo-cultural skills towards the zone of their approximal communicative & cognitive development through a FL as a school subject.



Ключевые слова

начальная школа, иноязычное образование, принципы создания иноязычных учебных материалов, грамматические средства общения, коммуникативно-деятельностный и социокультурный подходы, проблемное обучение



Keywords

primary school, FL education, guiding principles, designing instructional materials for teaching grammar, communicative & sociocultural approach, problem-solving learning

Уже не одно столетие в центре внимания специалистов в области теории и практики обучения иностранным языкам (ИЯ) находятся принципы обучения ИЯ, первоначально, не выходя за рамки языковой системы, затем уделялось внимание принципам обучения языку как речевой деятельности и ее разновидностям, затем пытались осознать принципы обучения иноязычному общению, и, наконец, погружаясь в проблему обучения межкультурному общению на ИЯ, принципы языкового/иноязычного образования, последние получили дополнительную методическую интерпретацию и осмысление по отношению к разным образовательным контекстам и сегментам, в частности, это относится и к языковому образованию в начальной школе, среди которых были выделены методические принципы первого ранга, отражающие общие закономерности начального иноязычного образования и методические принципы второго ранга, представляющие собой основные требования к процессу учения младшего школьника [4, с. 148, 160].

Между тем не столь часто интерпретируются и детализируются в методической литературе методические принципы, сопряженные с обучением языковым средствам общения, не говоря уже о том, что подобного рода детализация необходима и в отношении принципов создания учебных грамматических пособий в контексте социокультурного подхода к лингвокультурному развитию учащихся в разных образовательных сегментах и при разных вариантах коммуникативного овладения ИЯ. В этой статье как раз и хотелось бы заострить внимание на ряде важных методических принципов, следование которым разработчиками учебных материалов поможет создать качественные учебные материалы и, соответственно, благоприятные образовательные условия для педагогического содружества педагога и учащихся начальной школы в процессе овладения последними грамматическими средствами общения в иноязычной речи. Для создания позитивного лингвокультурного пространства учебного содружества учителя ИЯ и его учеников в рамках коммуникативно-деятельностного и социокультурного подходов первостепенное значение имеют следующие принципы конструирования детской учебной литературы для основного этапа овладения ИЯ в начальной школе:

- 1) принцип содружества родного и иностранного языков;
- 2) принцип кросс-культурной фольклоризации и литературизации вербального содержания и визуального сопровождения иноязычных грамматических упражнений и заданий;
- 3) принцип приоритета поисково-игровой занимательной деятельности обучающихся;
- 4) принцип коммуникативно-прагматической направленности комплекса иноязычных грамматических упражнений и заданий;
- 5) принцип аудиовизуальной опоры на англоязычные интернет-ресурсы;
- 6) принцип учебной вербальной и визуальной привлекательности грамматического пособия для детей;
- 7) принцип лингвокультурного развития детей средствами ИЯ с ориентацией на ближайшую зону их коммуникативного и когнитивного развития ребенка средствами ИЯ.

По сравнению с зарубежной методикой обучения ИЯ, в России всегда признавалась почти всеми специалистами необходимость опоры на родной язык в процессе развития лексической и грамматической сторон иноязычной речи. В свое время в своей статье «Раннее обучение детей языкам: что нас всех объединяет?» А.А. Леонтьев подчеркивал, что «осознание детьми системности и функциональности явлений иностранного языка должно носить контрастивный характер, т.е. оно должно сочетаться с «отталкиванием» от родного языка. Естественно, что при этом мы должны исходить из того, как одни и те же коммуникативные за-

дачи решаются при помощи различных языков, а не просто сравнивать языковые категории на разных уровнях» [3, с. 51–52].

Однако каким образом возможно методически воплотить это «отталкивание» от родного языка при изучении ИЯ в начальной школе? Порой методическая установка на опору на родной язык наивно сводится к объяснению грамматических правил на русском языке и использованию перевода в учебных целях [см., например, 8]. Но это отнюдь не то, что имел в виду А.А. Леонтьев. Представляется, что по отношению к образовательному контексту коммуникативного образования средствами родного и иностранного языков в начальной школе методический акцент необходимо сделать на обеспечении содружества родного и иностранного языков при формировании у младших школьников на контрастивной основе коммуникативных представлений — ориентиров на вербальное назначение тех или иных иноязычных грамматических средств и их употребление в иноязычной речи при решении ситуативно сходных речемыслительных задач повседневного общения (см., например, иллюстративный материал 1 далее). Именно в этом и видится суть принципа содружества родного и иностранного языков в процессе овладения младшими школьниками грамматическими средствами общения на ИЯ.

ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ 1. ЦАРСТВО СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО. АНГЛИЙСКИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ И АРТИКЛИ

Имя существительное как часть речи

1. Сейчас мы начнем разговор об английских существительных. А что ты знаешь о существительных? Ответ на вопросы:

- 1) Эта часть речи отвечает на вопросы «Кто? Что?» или «Какой? Какая? Какое»?
- 2) Имя существительное — это часть речи, которая обозначает предмет, признак предмета или действие предмета?
- 3) Что же такое существительное?

2. Прочитай стихотворение и найди в нем все имена существительные.

Вильям Блейк

ТИГР

(отрывок)

Тигр, тигр, светло горящий
В глубине полночной чащи!
Чей бессмертной рукой
Создан грозный образ твой?

Неужели та же сила,
Та же мощная ладонь
И ягненка сотворила,
И тебя, ночной огонь?

Английские существительные и неопределенный артикль

В английском языке перед существительными употребляются **артикли**. В английском языке **два артикля: неопределенный a (или an, если стоит перед существительными, которые начинаются с гласного звука) и определенный the, о котором мы поговорим позже.**

3. А теперь прочитай, как называются животные, живущие в сказочном теремке.

Девочка Настя читает на русском языке и мальчик Тед — на английском языке.

Тук, тук, тук, кто в теремке?

Настя: мышка, лягушка, заяц, волк, лиса.

Здесь дается картинка теремка со зверюшками

Knock, knock, knock!

Who is in the Teremok?

Ted: A mouse, a frog, a hare, a wolf, a fox.

4. Настя и Тед рассказали, кто живет в теремке. Посчитай, сколько слов употребил каждый из них. В чем отличие?

5. Прочитай информацию о таком грамматическом явлении, как артикль в английском языке. Какой артикль употребил Тед, перечисляя животных?

6. Прочитай стихотворения и выпиши слова с неопределенными артиклями.

ПОЕМ 1

What is pink? A rose is pink.
What is red? A poppy is red.
What is white? A swan is white.
What is orange? Why, an orange!
Just an orange!

ПОЕМ 2

Look at this boy!
He has a toy.
And the toy is nice.
And it can't be otherwise.

7. Выучи одно из стихотворений из задания 6 [6].

Затем в учебном пособии внимание учащихся фокусируется на коммуникативном назначении неопределенного артикля, осуществляется их тренировка в употреблении двух форм неопределенного артикля, а также младшие школьники вовлекаются в решение коммуникативно-речевых задач, стимулирующих выбор и употребление двух форм неопределенного артикля в английской речи.

При конструировании учебных материалов для формирования и автоматизации навыков употребления иноязычного грамматического репертуара чрезвычайно важно осознавать, что иноязычные речевые навыки следует формировать в привлекательной лингвокультурной среде. Эта иноязычная среда создается посредством лингводидактического обращения к иноязычному детскому фольклору, с одной стороны, а с другой — к детской литературе (детской поэтике, рассказам и пьесам), созданным для носителей языка, но затем методически реконструированным для учебных целей, а при необходимости и методически адаптированным к коммуникативно-речевым возможностям младших школьников на иностранном языке.

Как известно, к основным жанрам детского фольклора относятся различные виды сказок (fairy tales, tall tales, fables), скороговорки, считалки, национальные (включая настольные) игры (типа I Spy with My Little Eye, Snakes & Ladders, jigsaw puzzles), песенные игры (традиционные и современный детский рэп), речевки, загадки (Two little monkeys lived inside the zoo. Then they had some children. First three, then one, then two. How many monkeys now live inside the zoo?), игровые книжки с наклейками, детские викторины и квесты и даже поговорки.

Для того чтобы на основе фольклорных материалов создавать иноязычные грамматические задания, разработчикам необходимо осуществить анализ методического потенциала фольклорных текстов на предмет а) степени их обогащенности конкретным грамматическим явлением, потенциальными возможностями на их основе создавать задания для поэтического проигрывания текста, для создания учебных диалогов и монологов и их ролевого проигрывания; б) наличия или отсутствия игровой составляющей; в) наличия или отсутствия необходимости их языковой адаптации; г) соединения учебной речевой деятельности школьников по овладению конкретными грамматическими средствами с разнообразными видами изобразительной деятельности; д) степени культуроведческой маркированности и лингвокультурной целесообразности их использования в российской начальной школе. Исходя из результатов анализа детского фольклора отбираются аутентичные иноязычные материалы и на их основе осуществляется лингвокультурная фольклоризация вербального содержания и визуального сопровождения ино-

язычных грамматических упражнений и заданий. Примерами **лингвокультурной фольклоризации** вербального содержания деятельности учащихся по овладению речевыми грамматическими навыками могут служить, например, учебные пособия *Jazz Chants for Children*, *O Jazz Chant Fairy Tales*, [9; 10], хотя для русского менталитета весьма спорным является включение учебных заданий, сконструированных на материале сказки «Little Red Riding Hood» с явно более кровавым концом в английском варианте, чем в русском. Говоря о фольклорных сказках, следует также сказать, что в лингвокультурном плане при отработке грамматических навыков имеет смысл включать и англоязычные русские сказки (*Emelya and the Pike*, *Crimson Flower*, *Fox, Hare and Rooster*, *Liza the Fox and Catafay the Cat*, *Morozko*).

Помимо лингвокультурной фольклоризации вербального содержания и визуального сопровождения иноязычных грамматических упражнений и заданий в теории и практике создания благоприятного лингвокультурного фона для овладения речевыми навыками в начальной школе накопился полезный опыт **литературизации** учебной и учебно-игровой деятельности младших школьников на материале литературной сказки, детской поэтики, отрывков из детской прозы, детских пьес. Для этого разработчиками учебных материалов осуществляется методический анализ литературного разножанрового материала (вошедшего в литературное наследие страны изучаемого языка или относящегося к современной детской литературе) на предмет а) учебной целесообразности построения грамматических заданий на его основе; б) выбора героев для сюжетно-игровой взаимосвязи грамматических разделов пособия; в) коммуникативной ценности ситуаций взаимодействия героев, которые затем можно моделировать в учебном пособии и вовлекать учащихся в их ролевое проигрывание; г) определения необходимой степени языковой адаптации художественного материала; д) социализирующего потенциала привлекаемых материалов для включения в учебное культурное пространство.

Однако как при лингвокультурной фольклоризации, так и при лингвокультурной литературизации вербального содержания и визуального сопровождения иноязычных грамматических упражнений и заданий представляется необходимым следовать таким критериям отбора материала для методического конструирования, как учебная целесообразность, коммуникативная ценность, социокультурная приемлемость и ценностная приемлемость для российского менталитета. Итак, **принцип лингвокультурной фольклоризации и литературизации вербального содержания и визуального сопровождения** иноязычных грамматических упражнений и заданий предполагает построение комплекса иноязычных упражнений и заданий, сконструированных на материале детского фольклора и детской литературы, в соответствии с такими критериями его отбора, как учебная целесообразность, коммуникативная ценность, социокультурная приемлемость и ценностная приемлемость для российского менталитета. Следует заметить, что если сферой реализации принципа содружества родного и иностранного языков в основном является ориентировочно-подготовительный этап, то принцип лингвокультурной фольклоризации и литературизации вербального содержания и визуального сопровождения иноязычных грамматических упражнений и заданий преимущественно реализуется на стереотипизирующе-ситуативном и варьирующе-ситуативном этапах¹.

К настоящему времени принцип проблемности занял одну из ключевых позиций в современной теории и практике коммуникативного образования средствами иностранного языка. В свое время А.А. Леонтьеву пришлось настоятельно убеждать профессиональное сообщество, что поскольку принцип проблемности является одним из важных методических принципов, то отсюда вырастает

¹ Этапы формирования и отработки речевых грамматических навыков берутся в трактовке С.Ф. Шатилова [7].

наше отрицательное отношение к чисто тренировочным упражнениям (drills) и выдвигание на первый план упражнений творческих, проблемных [2, с. 60]. Согласно этому принципу в комплекс учебных заданий, посредством которых организуется иноязычная учебная деятельность школьников на занятиях по ИЯ, должны включать те, которые вовлекают последних в решение на ИЯ познавательно-поисковых, коммуникативно-познавательных и коммуникативно-прагматических, а также культуроведческих задач и заданий [5].

Технологически авторы иноязычной учебной литературы уже научились конструировать задания подобного рода как способ развития иноязычных коммуникативно-речевых умений, хотя преимущественно у учащихся на средней и старшей ступени иноязычного образования в школе или у студентов бакалавриата и магистратуры в вузе. Однако каков диапазон методической целесообразности и приемлемости следовать этому принципу в преломлении к формированию и отработке речевых навыков в начальной школе?

Еще в конце в XX века удалось построить типологию проблемно-игровых двуплановых задач, которые технологически создавались путем методического реконструирования аутентичных поисково-игровых задач, известных в психологии как задачи на сообразительность, и конструирования на их основе коммуникативно-ориентированных заданий. В результате можно было создать иноязычные упражнения и задания, которые, с одной стороны, позволяли развивать у детей *остроту наблюдательности* (например, задачи на нахождение двух идентичных предметов в ряду сходных; задачи на сравнение сходных предметов и нахождение различий между ними, задачи на поиск выхода из лабиринта, на воссоздание образа предмета по числовому или точечному контуру, задачи на воссоздание предметной ситуации по отдельным фрагментам), разновидности *памяти, воссоздающее и творческое воображение, интеллект* (арифметические и логические задачки, вербальные и вербально-визуальные загадки), а с другой — осуществлять *коммуникативно-ориентированный тренинг иноязычных речевых навыков* и умений в заданных коммуникативно-обусловленных учебных обстоятельствах. Опыт конструирования подобного рода задач для учебных целей в коммуникативно-ориентированном языковом образовании показывает, что для речевой отработки грамматических навыков в коммуникативно-предлагаемых обстоятельствах целесообразно конструировать речевые упражнения и задания, построенные на материале заданий по развитию памяти, остроты наблюдательности, воссоздающего воображения и интеллектуальных способностей учащихся. Такого рода коммуникативно-ориентированные проблемно-поисковые задачи предназначаются преимущественно для стереотипизирующе-ситуативного и варьирующего ситуативного этапов.

Процесс методического конструирования или реконструирования развивающих игр и задач на сообразительность требует последовательного принятия методических решений по определению способов а) контекстуально-ситуативного ввода учащихся в поисковую ситуацию; б) приемлемой формулировки задания-инструкции, а также языка инструкции; в) типов учебных опор, обеспечивающих возможность использования частично аутентичного игрового материала при ограниченном речевом опыте коммуникантов; г) необходимости языковой или лингвокультурной адаптации вербального текста, а также подключения визуальных опор.

Несмотря на то что в новом тысячелетии проявляется тенденция к созданию запоминающихся учебных грамматик и грамматических пособий, в которых исполь-

зуются методически преобразованные развивающие задания на сообразительность, это еще не стало доминирующей тенденцией.

Упомянутая выше типология проблемно-поисковых задач может быть дополнена заданиями на визуализацию грамматических диктантов, на решение коммуникативно-речевых задач, предполагающих употребление конкретных грамматических средств в заданных ситуациях и/или с целью выражения конкретных коммуникативных намерений говорящего/пишущего. Безусловно, учебные грамматические пособия не могут и не должны включать только коммуникативно-ориентированные поисково-игровые, ролевые и театрализованные иноязычные задания, однако степень их приоритетности начинает возрастать на стереотипизирующе-ситуативном этапе и становится методической доминантой на варьирующе-ситуативном этапе. Все вышесказанное позволяет выделить **принцип приоритета поисково-игровой занимательной деятельности обучающихся** как один из важных принципов при конструировании учебных грамматических пособий для стереотипизирующе-ситуативного и варьирующе-ситуативного этапа овладения грамматическими навыками в начальной школе. А на подготовительно-ориентирующем этапе вполне возможно подключать занимательные монокультурные и кросс-культурные языковые задачи при условии интеллектуальной и лингвистической готовности, а также мотивированности младших школьников третьих и четвертых классов к их решению с помощью учителя.

Следование **принципу коммуникативно-прагматической направленности комплекса иноязычных грамматических упражнений и заданий** предполагает, что:

- иноязычные грамматические упражнения и задания построены с ориентацией на предполагаемые ситуации как непосредственного «живого», так и опосредованного общения (включая интернет-общение) детей на ИЯ;
- грамматические упражнения и задания обеспечивают коммуникативно-ориентированный тренинг того грамматического репертуара общения на ИЯ в ситуативно-тематической и контекстуальной речи, который минимально предполагается на заданном (программном) уровне коммуникативного владения ИЯ или при движении от исходного к искомому уровню владения ИЯ и который способствует развитию у детей интерактивных речевых способностей с параллельным овладением речевым этикетом общения на ИЯ, а также рецептивных способностей и готовности познавать и воспринимать новый лингвокультурный мир;
- при конструировании грамматических пособий учитываются реальные коммуникативно обусловленные потребности современных учащихся (на заданном этапе обучения в начальной школе) в продуктивном или рецептивном владении конкретными грамматическими средствами общения на ИЯ.

Нарушение этого принципа, а также других ранее рассмотренных принципов разработчиками отечественных грамматических пособий, как показывает анализ учебных пособий, выпущенных даже в новом тысячелетии, не говоря об интернет-ресурсах (претендующих на помощь в отработке речевых грамматических навыков) ведет, во-первых, к замене речевой практики на языковую, причем, коммуникативно-неориентированную практику в употреблении грамматического явления. Во-вторых, это также приводит разработчиков к выбору методически нерелевантных упражнений и заданий, поскольку, например, в интернет-ресурсах предлагается немало грамматических игр, которые на самом деле таковыми не являются, а ввергают учащегося в выполнение бесконечных монотонных упражнений на заполнение пропусков в изолированных, контекстуально не связанных предложениях, при этом не спасет даже опора на вставки в интер-

нет-ресурсы красочных мультимедийных элементов. И в-третьих это приводит к демотивации учащихся начальной школы к выполнению любой грамматической деятельности и их учебному отторжению от этого вида учебной работы.

Традиционно, учебные пособия по иноязычной грамматике конструируются на печатном текстовом материале, в отдельных случаях привлекаются аудиоматериалы (в отечественной практике методического конструирования это скорее исключение, чем норма). Между тем аудиовизуальная опора на детские мультимедийные продукты, созданные по мотивам детских бестселлеров, (например, детские книги серии *Charlie and Lola* писательницы Лорен Чайлд), в которых присутствуют лексико-грамматические средства (которыми ранее овладел учащийся начальной школы в 3–4-х классах) может способствовать осознанию практической пользы от изучения лексико-грамматических средств и тренировки в их употреблении. Зона методического действия этого принципа – это только варьирующее – ситуативный этап отработки речевых лексико-грамматических навыков.

Принцип аудиовизуальной опоры на англоязычные интернет-ресурсы предполагает художественно-эстетическую опору на те видеоподкасты, которые гуманистичны по своей сути, являются проводниками традиционных ценностей семьи и школы, открывают перед ребенком детский мир изучаемого языка (в котором он ощущает общее и новое в культуре поведения на русском и английском языках), прививают шаг за шагом привычку погружаться и в аутентичные англоязычные детские ресурсы, приходиться постепенно к личностному пониманию социокультурной ценности изучаемого языка (как еще одного коммуникативного окна в современный мир) и получать своеобразный коммуникативно-речевой приз за свои учебные достижения. Этот принцип может реализовываться в учебных лексико-грамматических пособиях для учащихся 3-х и 4-х классов, в ряде случаев и ранее, если в первом классе ведутся кружковые занятия по ИЯ, при условии что разработчики при отборе материалов для просмотра руководствуются критериями учебной целесообразности, коммуникативно-когнитивной приемлемости, лингвокультурной целесообразности и ценности, художественно-эстетической ценности и гуманистической ценности. Средством реализации этого принципа являются иноязычные коммуникативно-речевые и коммуникативно-ролевые задания [5].

Принцип вербальной и визуальной привлекательности учебного грамматического пособия почти не включается в число важных методических принципов конструирования обсуждаемого учебно-методического жанра. Между тем любое учебное пособие для детей – это прежде всего книга для детей, которая должна быть интересна для чтения ребенку, привлекательна для него эстетически, герои которой необычны и привлекательны, должна уметь удивлять, стимулировать ум и воображение ребенка, открывать окно в мир общения детей и взрослых. Поэтому желательно, чтобы разработчики любого учебного пособия для детей, в том числе и лексико-грамматического пособия, при его проектировании прогнозировали его вербальное содержание и визуальный фон, исходя из специфики восприятия и оценки книги ребенком как части его досуга. Полагаем, что вышеупомянутый принцип должен иметь в виду любой из создателей учебных пособий для детей (дошкольников и младших школьников), хотя в полной мере он, естественно, может быть реализован только издательским домом, выпускающим иноязычную учебную литературу, но не без творческого сотрудничества с автором. А в чем же заключается роль автора? Во-первых, важно выбрать привлекательное нетрадиционное название грамматического пособия (*Fun with English Grammar, Friendly English Grammar, Play and Learn Grammar*), а также попытаться представить визуальный

имидж обложки для обсуждения с редактором книги. Во-вторых, можно внести элементы детской сказки в названия и структурирование разделов пособия (*Царство существительных. Грамматическое княжество There is/There are. Его величество английский глагол. Королевство Настоящего Времени и т.п.*). В-третьих, собрать необычную (причем малоизвестную) вербальную и визуальную информацию о жизни людей и животных в их обычной и необычной среде обитания, непонятных явлениях, о юных изобретателях, писателях, блогерах, спортсменах, путешественниках и героях. В-четвертых, населить пособие героями детской зарубежной и отечественной литературы. В-пятых, обогатить его привлекательными визуальными образами с учетом особенностей мышления и эмоциональной сферы ребенка, психики его восприятия книг, которые могут возбуждать любопытство, удивление и интерес,

Комплексная реализация описанных выше принципов конструирования иноязычных грамматических учебных пособий для начальной школы призвана обеспечить учителя (а в ряде случаев и родителей) грамматическими пособиями для занятий в условиях формального и неформального иноязычного образования, с помощью которых учитель создает условия для коммуникативно-психологической и социокультурной адаптации младших школьников к новому языковому миру, стимулирования к овладению лексико-грамматическим репертуаром общения на ИЯ в ситуациях повседневного взаимодействия людей, психического развития ребенка средствами ИЯ, развивая у детей лингвокультурную наблюдательность, любознательность, потребности в общении на ИЯ, кросс-культурную коммуникабельность, коммуникативно-игровые способности, интеллектуальный потенциал и социокультурную адаптивность к инокультурной среде. А это все, в свою очередь, создает педагогическую перспективу для рассмотрения процесса конструирования иноязычных лексико-грамматических пособий в зеркале общеметодического **принципа лингвокультурного развития детей средствами ИЯ как учебного предмета с ориентацией на ближайшую зону коммуникативно-когнитивного, культурного и социального развития ребенка.** В 1932–1934 гг. Л.С. Выготским было введено понятие «зоны ближайшего развития», которое раскрыло взаимосвязь между обучением и психическим развитием ребенка. В своем труде «Мышление и речь» Л.С. Выготский пришел к выводу, что обучение является положительным и эффективным только тогда, когда оно опережает развитие. Зона ближайшего развития способствует передаче представлений о психологическом состоянии ребенка, с помощью которых можно понять прогноз и дальнейшие рекомендации о подходах обучения как большинства детей, так и каждого индивидуально. [1]. Иными словами, зона ближайшего развития, по мнению Л.С. Выготского, — это те задачи, которые интересны ребенку и с которыми он способен справиться, однако при условии создания опоры со стороны взрослых, а также поддержки мыслей и действий ребенка в нужном направлении в сотрудничестве со взрослым. То, что ребенок еще не может выполнить самостоятельно, но способен осуществить в совместной деятельности со взрослым сегодня, завтра он будет способен повторить самостоятельно, и это является его зоной ближайшего развития [1, с. 312].

Методическими предпосылками для комплексной реализации рассмотренных выше принципов в процессе конструирования иноязычных учебных грамматических пособий являются:

- наличие у их разработчиков глубокого кросс-культурного понимания общего и специфического в речемыслительной деятельности людей (представляющих родную и неродную лингвокультуры) при использовании ими языковых средств общения в разных культурно-языковых сообществах;

- наличие у них также глубоких знаний детского фольклора и детской литературы, владение методикой осуществления их кросс-культурного анализа в учебных целях и критериями отбора вербального и визуального материала для конкретного этапа формирования и отработки речевых грамматических навыков;
- владение разработчиками технологиями проблемного обучения для развития грамматической стороны иноязычной речи с учетом возрастных особенностей ребенка и специфики овладения языком как средством общения в начальной школе;
- владение технологиями конструирования учебных заданий в контексте взаимодействия коммуникативно-деятельностного и социокультурного подходов к развитию личности ребенка средствами ИЯ как учебного предмета;
- владение методикой критического анализа интернет-ресурсов, сопряженных с развитием грамматической стороны иноязычной речи в начальной школе, на предмет их методической корректности, и релевантности для интернет-поддержки процесса обучения детей языковым средствам общения на ИЯ;
- наличие у разработчиков готовности и способности к методическому творчеству при конструировании грамматических пособий;
- способность разработчиков обобщать инновационный отечественный и зарубежный опыт по развитию грамматической стороны иноязычной речи учащихся, а также давать методическую самооценку качества проектирования и конструирования грамматических пособий.



Литература

1. **Выготский Л. С.** Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
2. **Леонтьев А. А.** Теория речевой деятельности и ее значение для обучения иностранцев русскому языку // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 3. – С. 57-61.
3. **Леонтьев А. А.** Раннее обучение детей языкам: что нас всех объединяет? (К итогам Международного совещания экспертов ЮНЕСКО – МАПРЯЛ по проблемам обучения языкам детей младшего возраста). – 1985. – № 4. – С. 50-53.
4. **Никитенко З. Н.** Иностранный язык в начальной школе: теория и практика: учебник. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 328 с.
5. **Сафонова В. В.** Проблемные задания на уроках английского языка в школе. 3-е изд. – М.: Еврошкола, 2001. – 271 с.
6. **Сафонова В. В., Зуева П. А.** English Friendly Grammar. Твой друг английская грамматика. Пособие для учащихся начальной школы. – М.: Эксмо, 2011. – 150 с.
7. **Шатилов С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 22 с.
8. **Шумская О. А.** Влияние родного языка на изучение иностранного языка // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы V Международной научной конференции (г. Краснодар, ноябрь 2018 г.). – Краснодар: Новация, 2018. – С. 5-7. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/309/14647/> (дата обращения: 10.10.2020).
9. **Graham C.** Jazz Chants Fairy Tales. – Oxford: OUP, 1988. 120 p.
10. **Graham C.** Jazz Chants for Children. – Oxford: OUP, 1988. 84 p.



Сведения об авторе

Сафонова Виктория Викторовна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, генеральный директор Научно-исследовательского центра «Еврошкола».
E-mail: euroschool@mail.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ОСНОВНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В 2021 ГОДУ



Аннотация

Создание новой модели измерительных материалов для проведения основного государственного экзамена по иностранным языкам обусловлено требованиями ФГОС ООО 2010 года. Эта модель, так же как и перспективная модель, представленная ранее, несмотря на имеющиеся между ними отличия, отражает практико-ориентированный и интегративный характер учебного предмета «Иностранный язык».



Abstract

STRUCTURE AND CONTENT OF TEST MATERIALS MODEL FOR GENERAL STATE EXAM IN FOREIGN LANGUAGES IN 2021

Federal State Educational Standards have determined the creation of a new test materials model for taking General State Exam in foreign languages. This model as well as a prospective one presented before in spite of the differences between them represents a practice-based and integrative character of Foreign Language as a school study subject.



Ключевые слова

основной государственный экзамен, модель 2021 г., иноязычная коммуникативная компетенция, метапредметные умения



Keywords

General State Exam, 2021 model, foreign language communicative competence, meta-subject/interdisciplinary skills

В 2010 году на смену Федеральному компоненту государственных образовательных стандартов 2004 года на основании Приказа Министерства образования и науки РФ №1897 от 29 декабря 2010 года пришел Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [1]. В данном стандарте ключевыми являются идеи метапредметности и практикоориентированности, которые должны находить отражение в государственной аттестации в форме основного государственного экзамена (ОГЭ) по всем предметам, в том числе по иностранному языку. В 2019/20 учебном году девятый класс заканчивали школьники, программа обучения которых в основной и даже начальной школе строилась с учетом требований нового ФГОС, а значит, ОГЭ тоже должен был основываться на стандарте 2010 г.

В связи с этим уже в 2017/18 гг. специалистами ФГБНУ «ФИПИ» была разработана и представлена на общественно-профессиональное обсуждение перспективная модель измерительных материалов для проведения основного государственного экзамена (ОГЭ) по иностранному языку [2]. В профессиональной среде наибольшие споры разгорелись вокруг интегрированного задания по аудированию и письму, в котором участникам экзамена предлагалось прослушать монологический аудиотекст, занести некоторые данные из него в таблицу, а затем написать изложение прослушанного с опорой на заполненную таблицу (задания 13–14 перспективной модели ОГЭ). Часть учителей и методистов приветствовала эти задания, другая часть критиковала как непосильные для девятиклассников.

Отметим, что в проведенной в 2019 г. апробации перспективной модели КИМ ОГЭ по иностранному языку результаты выполнения этих «новых страшных» заданий были не ниже результатов выполнения «старых», хорошо знакомых заданий письменной части. Апробация подтвердила два момента, которые разработчики ГИА неоднократно отмечали. Во-первых, учителя боятся заданий нового формата, дети справляются с ними. Во-вторых, продуктивные задания, независимо от степени знакомства с их форматом, сложнее для выполнения, чем рецептивные.

Ниже представлена диаграмма выполнения КИМ перспективной модели по английскому языку в ходе апробации, в которой приняли участие учащиеся девятых классов из разных регионов страны (Алтайского края, Кемеровской области, Краснодарского края, Курганской области, Московской области, Республики Татарстан, Сахалинской области, Хабаровского края).

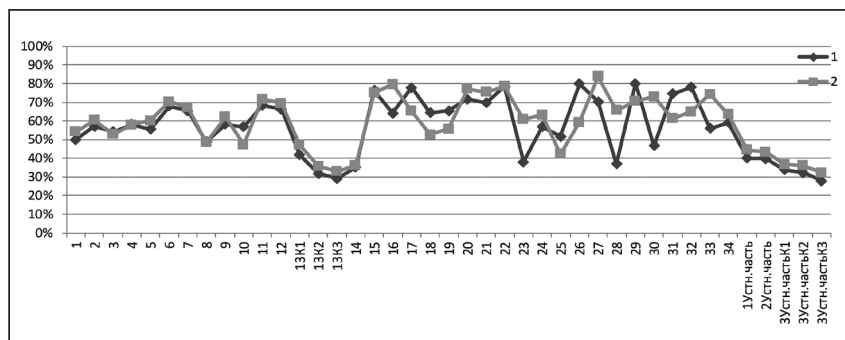


Рис. 1
Результаты
апробации
перспективной
модели ОГЭ

График показывает, что основная трудность выполнения заданий перспективной модели, очевидно, состояла в недостаточном внимании к формированию продуктивных умений в процессе обучения.

Прислушиваясь к мнению профессиональ-

ного сообщества и планируя постепенный переход к перспективной модели, комиссия по разработке КИМ ГИА и Научно-методический совет ФИПИ по иностранным языкам внесли изменения в демоверсию КИМ ОГЭ 2020 г. только в части заданий по чтению и говорению, которые получили полную поддержку учителей и методистов. [3]

Как известно, ОГЭ 2020 г. не состоялся из-за сложной эпидемиологической обстановки. Не менее сложным представляется и начавшийся учебный год. В силу всех этих обстоятельств специалисты подготовили модель ОГЭ 2021 г., которая является менее радикальной, чем предложенная в 2018 г. перспективная модель, но тем не менее базируется на тех же концептуальных подходах, определяющих методологией ФГОС, а именно:

- деятельностном;
- личностно ориентированном;

- компетентностном;
- коммуникативно-когнитивном;
- культуросообразном;
- текстоцентрическом;
- интегративном.

В рамках вышеназванных подходов в модели 2021 г. реализованы следующие концептуальные идеи:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции и общей коммуникативной компетенции учащихся, их информационной культуры и потребности пользоваться иностранным языком как средством общения, познания и самореализации;
- воспитание общероссийской идентичности, патриотизма, развитие национального самосознания, формирование гражданской позиции и стремления к взаимопониманию между людьми разных культурно-языковых сообществ;
- деятельностный характер учебной дисциплины «Иностранный язык», приоритет речевой деятельности, ее функциональность и активность;
- личностная ориентированность предмета. В модели 2021 г., как и в перспективной модели КИМ, она усилена, что, как показывает опыт ОГЭ и ЕГЭ, в дальнейшем приводит к усилению данной направленности в учебном процессе и обеспечивает включение проблемно-поисковых, конкретно-практических, учебно-исследовательских и творческих заданий в учебный процесс. Так, в задание 3 устной части введен пункт плана, предлагающий высказывание своего мнения и его аргументирование.
- практико-ориентированный характер заданий: готовность обучающихся использовать приобретенные знания, навыки и умения в практической деятельности и повседневной жизни; так, в задании 35 модели 2021 г. необходимо написать электронное письмо другу, что приближает задание к реальному контексту жизни экзаменуемых;
- акцент на компетентностный подход и ориентированность на универсальные учебные действия школьников — регулятивные, познавательные, коммуникативные;
- интегративный подход, проявляющийся как во внутреннем, так и во внешнем по отношению к системе языка/речи единстве измеряемых умений; в интеграции подходов к проверке когнитивного и речевого развития экзаменуемого;
- межпредметность дисциплины «Иностранный язык»: содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из самых разных областей знания, например истории, географии, литературы, искусства и др.

Рассмотрим подробно структуру и содержание проекта демоверсии КИМ ОГЭ 2021 г., которая состоит из письменной части (35 заданий) и устной части (3 задания). Письменная часть рассчитана на 120 минут и, как прошлая модель КИМ ОГЭ, включает задания по аудированию, чтению, грамматике и лексике, письму. Устная часть состоит из трех заданий на проверку умений говорения. На подготовку и выполнение заданий устной части отводится 15 минут на каждого экзаменуемого.

Наибольшие изменения в проекте демо ОГЭ 2021 г. претерпел раздел 1 (задания по аудированию). При сохранении тех же объектов контроля, проверке тех же умений изменен формат заданий, расширено жанровое разнообразие аудиотекстов и сокращен их объем, что соответствует особенностям восприятия информации современными подростками. Отличительной особенностью аудиотекстов является их аутентичность, «жизненность», изначальная предна-

значенность для восприятия на слух. Так, в **заданиях 1–4** экзаменуемым предлагается прослушать четыре коротких аудиотекста: объявление, звуковое сообщение от друга и два диалога социально-бытового характера и соотнести содержание текста с одним из трех предложенных утверждений. Приведем первые задания из этой группы заданий:

¹ В качестве примеров в статье приводятся задания из проекта демонстрационного варианта модели измерительных материалов для государственной итоговой аттестации по программам основного общего образования (Английский язык) 2021 г. Модели по немецкому, французскому и испанскому языкам имеют ту же структуру, те же объекты контроля, те же форматы заданий.

РАЗДЕЛ 1 (ЗАДАНИЯ ПО АУДИРОВАНИЮ)¹

Вы услышите четыре коротких текста, обозначенных буквами А, В, С, D. В заданиях 1–4 запишите в поле ответа цифру 1, 2 или 3, соответствующую выбранному Вами варианту ответа. Вы услышите запись дважды.

- 1 Today the customers can take part in ...
 - 1) a children's book exhibition.
 - 2) a lottery of international books.
 - 3) a workshop on making souvenirs.
- 2 Alice can't go shopping with Mary because ...
 - 1) it's her grandmother's birthday.
 - 2) she has to help her grandmother.
 - 3) she is ill and has to see a doctor.

Text A

Dear customers! We are happy to see you in our bookshop. Today we've prepared a surprise for you. At 4 p. m., you can attend our exhibition of children's books. There, you'll have an opportunity to meet some of the authors of our bestsellers. Those who took part in our lottery last weekend but haven't got their prizes yet, please apply to the Foreign Literature section, which is on the first floor, next to the souvenirs department.

Text B

Hi, Mary! It's Alice. I'm calling to tell you that I won't be able to join you for your shopping tour today. It was my grandma's birthday yesterday and she asked me to drive her to the medical centre today. She has got an appointment with her doctor already and it cannot be put off. I'll call you as soon as we get back home after seeing the doctor.

Важно отметить, что в аудиотекстах упоминаются все три опции, данные в ответах. Цель задания — не механическое опознание одного слова из ответа в звучащем тексте. Задание проверяет понимание текста, а не исключительно фонетическое восприятие слов. То есть дистракторы обязательно упоминаются, но не являются правильными ответами.

Задание 5 также носит практико-ориентированный характер. Участнику экзамена предлагается следующая коммуникативная ситуация: «Вы готовите тематическую радиопередачу с высказываниями пяти разных людей, обозначенных буквами А, В, С, D, Е. Подберите к каждому высказыванию соответствующую его содержанию рубрику из списка 1–6. Используйте каждую рубрику из списка только один раз. В списке есть одна лишняя рубрика. Вы услышите запись дважды».

Короткие тексты, предлагаемые к прослушиванию, — это мнения людей, высказываемые от первого лица. Высказывания разных людей звучат в одной радиопередаче, значит, они связаны общей темой, но различаются определенными

важными моментами: отношением говорящих к теме/проблеме, их предпочтениями. Рубрики — это не утверждения или заголовки. Они являются ответом на вопрос, данный в аудиотексте, например, «Что вы думаете о совершении покупок в интернет-магазинах?». Рубрики могут иметь форму кратких нераспространенных предложений: «Это удобно», «Это дешевле», «Покупки быстрее». Рубрика отражает основное содержание высказывания. Слова из рубрики не повторяются в высказывании; в них используются синонимы, перифраз (см. табл. 1)

It teaches understanding
It has a great interior
It has a competitive atmosphere
It has hi-tech equipment
It has a friendly atmosphere
It has good leisure facilities

Табл. 1
Образец задания 5

Presenter: Good afternoon. Today we have asked 5 people to give us a short interview and share their opinions about their schools. Now we would like to present their opinions to you.

Speaker A: My high school in Germany is not big at all. Actually, only about a thousand people. The good thing is that we are all very united. You see, in a German high school, there are students from ten years old to twenty years old and sometimes there can be bullying. Fortunately, that is not our case. We get along well. The older students are very kind and help the younger ones. I believe we are lucky to study in such a family environment.

Speaker B: My high school is in the very centre of our town and children from different cultural backgrounds go there. Half of the students are Spanish, but also there are many people from Asian countries, especially China and Korea. We also have students from Latin America and Russia. I really enjoy being part of that diverse community. Our cultures and backgrounds are different but we are learning to respect each other and I truly believe it's a great experience!
...

Важно отметить, что формулировка задания («Вы готовите тематическую радиопередачу...») носит коммуникативно-когнитивный характер, что повышает мотивационную ценность предлагаемого задания. Содержание аудиотекстов носит оценочный, а не описательно-фактологический характер, а значит, задание приобретает личностную ориентированность.

То же самое относится и к формулировке **заданий 6–11** («Вы помогаете своему другу, юному радиожурналисту, проанализировать подготовленное им для радиопередачи интервью...»). Задания 6–11 — это задания повышенного уровня сложности на поиск запрашиваемой информации в прослушанном тексте и представление ее в виде несплошного текста (таблицы). Таким образом, данное задание проверяет помимо предметных умений аудирования метапредметное умение работы с таблицами. Ответы записываются в виде одного слова. Пункты в таблице следуют в том же порядке, в каком информация представлена в тексте (см. табл. 2):

Табл. 2
Образец задания в таблице

Важно отметить, что если в слове-ответе сделана орфографическая ошибка, ответ считается неверным, однако, допустимы варианты ответов, например, maths/Maths/math/Math/mathematics

6	Age of the respondent	_____ years old
7	Date of birth	_____, 30th, 2004
8	Favourite sports activity	_____
9	The school subject he/she is good at	_____
10	The job he/she would like to do in the future	_____
11	The language he/she wants to learn	_____

/Mathematics. Таким образом, в этом задании проверяются и орфографические навыки экзаменуемых. Заметим, что современное языковое тестирование все чаще предлагает интегрированные задания и все дальше уходит от принципа «каждое задание проверяет только одно умение или навык».

Заканчивая рассмотрение раздела 1, подчеркнем еще раз, что все задания в нем являются новыми для экзамена, новыми по формату, но не новыми для процесса обучения, не новыми по сути: они контролируют предметные и метапредметные умения и навыки, которые должны были формироваться на протяжении всего периода обучения в основной школе, начиная с момента введения ФГОС ООО в 2010 г.

Рассмотрим далее раздел 2 (задания по чтению). **Задание 12** было представлено в перспективной модели ОГЭ, повторено в демоверсии 2020 г. и в демоверсии 2021 г. Это задание на информационный поиск: необходимо определить, в каком из приведенных письменных текстов, посвященных одной теме, содержится ответ на предложенный вопрос. Установление соответствий между вопросами и текстами, которые содержат ответ на них, позволяет оценить сформированность у учащегося предметных умений просмотрового и поискового чтения. Коммуникативно-когнитивная формулировка задания и познавательный характер текстов стимулируют мотивацию учащихся к выполнению задания:

*Вы проводите информационный поиск в ходе выполнения проектной работы. Определите, в каком из текстов **A–F** содержатся ответы на интересующие Вас вопросы **1–7**. Один из вопросов останется без ответа. Занесите Ваши ответы в таблицу.*

1	Where can we see the best Gzhel collection and see how it is made?	
2	Who can become a Gzhel artist?	
3	What do we call Gzhel?	
4	What is the technique of Gzhel painting?	

- A.** Gzhel is a famous type of Russian ceramics. It comes from the region with the same name, which is situated about sixty kilometers away from Moscow. Gzhel is not one place, to be exact. There are about 27 villages in the area which are involved in Gzhel ceramic production. The place can be easily reached by railroad and it is often visited by tourists.
- B.** It is believed that the place where Gzhel ceramics is produced was named after the river Gzhelka, a small river flowing through the area. However, linguists still argue about where the word comes from. Some of them say it has Baltic roots. Others claim that the name is connected with the technological process. The word Gzhel is similar to an old Russian word which means burn. Indeed, the clay should be burnt to become hard before it is good enough for pottery...

Задания 13–19 по чтению не претерпели значительных изменений: текст несколько меньше по объему по сравнению с традиционной моделью; количество утверждений, которые экзаменуемым следует определить как «верно/неверно/в тексте не сказано» составляет 7, как и в перспективной модели. В этих заданиях наряду с предметными умениями проверяется сформированность комплекса метапредметных умений, таких как умение понимать учебную зада-

чу и сохранять ее в процессе учебной деятельности, анализировать полученную информацию в соответствии с учебной задачей, игнорировать незнакомые слова, несущественные для понимания, выявлять дефициты информации, понимать авторский замысел, причинно-следственные связи и др. Что касается жанрово-стилистической принадлежности текстов, используемых в заданиях 13–19, то это научно-популярные, информационные, публицистические и художественные тексты.

Раздел 3 (задания по грамматике и лексике) проекта демоверсии КИМ ОГЭ 2021 г. включает задания, использовавшиеся в традиционной модели. Учащимся предлагается заполнить пропуски в двух связных текстах путем преобразования начальной формы слова в нужную грамматическую форму (**задания 20–28**) или с помощью образования родственного однокоренного слова (**задания 29–34**).

Задание 35 по письму – электронное письмо, которое экзаменуемый должен написать в ответ на письмо-стимул, полученное по электронной почте. В целом продуктивные умения письма недооценивать и игнорировать в процессе обучения нельзя. Умение писать личное письмо – один из первых шагов на пути овладения учащимися письмом как видом речевой деятельности. И это задание вполне оправдало себя и свое назначение в «старой» модели ОГЭ, хотя у него были свои критики и противники, которые настаивали на том, что обычные «бумажные» письма ушли из реальной жизни. Они не учитывали, что традиционное личное письмо было единственным продуктом письменной речи, которое можно было вынести на итоговую аттестацию за курс основной школы в рамках ФК ГОС. А главное – обучение написанию личного письма позволяло сформировать базовые умения описывать события, факты, явления, сообщать и запрашивать информацию, строить письменное высказывание логично и связно; давать базовые представления о стилях общения (официальный и неофициальный) и принятых в изучаемом языке нормах вежливости.

Переход на требования ФГОС ООО позволяет включить в КИМ ОГЭ задание на написание электронного письма личного характера, что соответствует современным реалиям и требованиям времени. Понятно, что в электронном письме менее строгие требования к формату, нет необходимости указывать дату и адрес, но в письме-стимуле остаются те же три вопроса личного характера, на которые экзаменуемые должны дать развернутые, полные и точные ответы, показывающие, в частности, уровень их когнитивного развития, их межпредметные знания и метапредметные умения. Требуемый объем остался прежним – 100–120 слов. Такой объем соотносится с реальным среднестатистическим объемом письма, которым подростки могут обмениваться по электронной почте. Приведем пример задания 35 (см. табл. 3):

Табл. 3
Образец
задания 35

В связи с изменением вида письменного сообщения были внесены изменения/уточнения в критерии оценивания задания, однако максимальное количество баллов не изменилось (10 баллов). С критериями и дополнительной схемой оценивания

35

From: Ben@mail.uk

To: Russian_friend@oge.ru

Subject: Time out

... I am very busy now preparing for my exams but yesterday I went to the cinema with my friends.

... What kinds of films do you like? Where do you prefer watching films – in the cinema or at home, and why? What would you make a film about if you had a chance?...

Write a message to Ben and answer his 3 questions.

Write 100–120 words.

можно ознакомиться в проекте демоверсии КИМ ОГЭ 2021 г. на сайте ФИПИ. По понятным причинам в электронном письме не требуется указывать адрес автора, дату, давать ссылку на предыдущие контакты. Участнику экзамена не надо имитировать форму электронного письма и перерисовать данное в задании оформление на бланк ответов. Экзаменуемый пишет на бланке №2 номер задания и текст ответного электронного письма, начиная с обращения к другу по переписке. Написанные экзаменуемым слова войдут в подсчет и должны соответствовать требованиям к объему письменного высказывания в задании 35. Отметим, что профессиональному сообществу предстоит также сверить конкретные языковые требования к написанию электронного письма.

Проект демоверсии устной части КИМ ОГЭ по иностранным языкам не изменился по сравнению с демоверсией 2020 г.: чтение вслух текста (**задание 1**), участие в условном диалоге-расспросе (**задание 2**), построение устного связного монологического высказывания с вербальными опорами (**задание 3**). В демоверсии 2020 г. в задании 3 появился четвертый пункт плана, и он сохранился в проекте демоверсии КИМ ОГЭ 2021 г. Согласно плану, участник экзамена должен выразить свое личное мнение/отношение к рассматриваемой теме и аргументировать свою позицию. Эта инновация отражает личностную ориентацию ФГОС ООО, основанную на принципах индивидуализации обучения и повышения мотивации учащихся путем включения эмоциональной сферы:

Task 3. You are going to give a talk about reading books. You will have to start in 1.5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10–12 sentences).

Remember to say:

- what kind of books modern teenagers enjoy reading
- whether libraries are necessary nowadays or not, and why
- what book you have read recently, and what it was about
- what your attitude to reading is

You have to talk continuously.

Таким образом, обобщенный план варианта КИМ ОГЭ 2021 г. по иностранному языку выглядит следующим образом (см. табл. 4).

Обобщая изменения в КИМ ОГЭ, связанные с переходом от требований ФК ГОС к требованиям ФГОС ООО, закрепленным в проекте демоверсии КИМ ОГЭ 2021 г., необходимо отметить следующее:

- задания носят более практико-ориентированный, более личностный и деятельностный характер;
- усилено внимание к метапредметным умениям и универсальным учебным действиям;
- сокращен объем большинства текстов/высказываний при расширении жанрово-стилистической принадлежности письменных и звучащих текстов с учетом особенностей восприятия информации современными подростками.

В целом модель КИМ ОГЭ по иностранному языку 2021 г. отражает интегративный характер предмета «Иностранный язык»: в совокупности задания охватывают основные содержательные линии дисциплины, речевые умения и языковые навыки, другие составляющие иноязычной коммуникативной компетенции. Преемственность модели с традиционной и перспективной заключается в ориентации итогового контроля в большей степени на провер-

ку продуктивных умений, необходимых для реального использования иностранного языка в жизни, а не на оценку результатов чисто рецептивной деятельности или репродуктивной речевой деятельности по образцу.

Табл. 4

Обобщенный план
варианта КИМ по
иностранным языкам 2021 г.

№	Требования к уровню подготовки выпускников, проверяемому на ОГЭ	Уровень сложности	Макс. балл	Время (мин.)
1–4	Воспринимать на слух и понимать основное содержание текстов, содержащих некоторые неизученные языковые явления, а также запрашиваемую информацию, содержащуюся в них	Б	5	30 мин.
5	Устанавливать соответствие между целостным содержанием развернутого устного высказывания и кратко сформулированной рубрикой	Б	5	
6–11	Воспринимать на слух и понимать запрашиваемую информацию в текстах, содержащих некоторые неизученные языковые явления, и представлять ее в виде несложного текста (таблицы)	П	6	
12	Проводить информационный поиск и определять, в каком из ряда письменных текстов содержится ответ на предложенный вопрос	Б	6	30 мин.
13–19	Читать про себя и понимать запрашиваемую информацию в текстах разных жанров и стилей, содержащих отдельные неизученные языковые явления	Б	7	
20–28	Распознавать и употреблять изученные морфологические формы и синтаксические конструкции в соответствии с решаемой коммуникативной задачей	Б	9	30 мин.
29–34	Образовывать и употреблять в речи родственные слова с использованием аффиксации, словосложения, конверсии	Б	6	
35	Писать личное электронное письмо в ответ на электронное письмо-стимул	П	10	30 мин.
36 (1)	Читать вслух небольшие тексты, построенные в основном на изученном языковом материале, с соблюдением правил чтения и соответствующей интонацией	Б	2	4 мин.
37 (2)	Уметь вести разные виды диалога (в том числе диалог-расспрос) в стандартных ситуациях общения с вербальными опорами с соблюдением норм речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка	П	6	7 мин.
38 (3)	Создавать устные связные монологические высказывания с вербальными и/или невербальными опорами или без них	П	7	4 мин.

Итого: Всего заданий – 38; из них
по уровню сложности: заданий базового уровня – 29, заданий повышенного уровня – 9.
Максимальный первичный балл – 68.

1. Федеральный образовательный стандарт основного общего образования 2010 г. <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.09.2020)
2. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Трубанева Н.Н. Особенности перспективной модели измерительных материалов для проведения основного государственного экзамена по иностранным языкам будущее // Педагогические измерения. – 2019. – № 2. – С. 9–19.
3. Спецификация КИМ ОГЭ 2020 г. по иностранным языкам 2020 г. и демоверсии КИМ ОГЭ 2020 г. по английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам. <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 13.09.2020)



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



**Сведения
об авторе**

Басова Ирина Анатольевна, канд. пед. наук, доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, зам. руководителя комиссии по разработке КИМ ГИА по иностранным языкам.

E-mail: irinaffl@mail.ru

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧЕБНО-РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



Аннотация

В статье обосновывается целесообразность использования приемов формирования умений учебно-речевого взаимодействия для обучения иноязычному общению в начальной школе. Прием интегрирует такие компоненты учебного процесса, как операционные и материальные средства, способы и условия их использования в младших классах. Прием представлен в виде модели, которая послужила основой для разработки комплексов упражнений для разных этапов обучения диалогической форме иноязычного общения. Приведены примеры упражнений для 3–4-го классов, апробированные на уроках английского языка в начальной школе.



Abstract

TEACHING TECHNIQUES FOR ACQUIRING LEARNING SPEECH INTERACTION SKILLS BY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article looks at the expediency of using the teaching techniques for forming the skills of learning–speech interaction for teaching foreign language communication in the primary school. The technique integrates such components of the educational process as operating and material resources, methods of execution and conditions for their use in the primary school. It is presented in the form of a model, on the basis of which sets of exercises have been developed for different stages of teaching the dialogical form of foreign language communication. Examples of sets of exercises for 3–4 grades, tested in elementary school English classes, are given.



Ключевые
слова

**умения учебно-речевого взаимодействия, прием,
диалогическая форма иноязычного общения, комплексы
упражнений, младшие школьники**



Keywords

**learning-speech interaction skills, techniques, dialogical
form of foreign language communication, elementary school
students**

Основная задача начальной ступени обучения иностранному языку заключается в формировании у школьников способностей к двум видам деятельности: учебно-познавательной и деятельности общения [9], продуктивность и результативность которых, во-первых, обеспечивается включением всех участников учебного процесса в активную совместную деятельность (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.Я. Ляудис, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.), а во-вторых, их успешное функционирование в значительной степени зависит от того, владеют ли

младшие школьники специальными умениями учебно-речевого взаимодействия (Л.К. Гейхман, Н.А. Горлова, А.М. Жарова, С.С. Куклина, З.Н. Никитенко и др.). Последние представляют собой совокупность интерактивных или учебных умений в составе исполнительских, контрольно-оценочных и умений планирования; и речевых умений, включающих коммуникативные и перцептивные умения, которые совместно обслуживают первую группу умений [4].

В то же время наши наблюдения на уроках иностранного языка в начальной школе показывают, что учащиеся владеют лишь некоторыми из перечисленных умений учебно-речевого взаимодействия. Объяснением может служить тот факт, что в упражнениях, являющихся средством обучения иноязычному общению, учитель берет на себя мотивационно-ориентировочную и контрольно-оценочную фазы учебной деятельности школьников, поэтому ученики включаются в учебно-речевые взаимодействия лишь в исполнительской фазе. Это не только препятствует приобретению ими всей совокупности умений учебно-речевого взаимодействия, но и замедляет процесс становления младших школьников как субъектов учебной деятельности по овладению иноязычным общением.

Именно данный факт побудил нас разработать технологию формирования умений учебно-речевого взаимодействия при обучении младших школьников диалогической форме иноязычного общения, единицей которой выступает прием. Для его определения мы воспользовались трактовкой приема, предложенной Е.И. Пассовым, поскольку в ней приемы преподавания тесно связаны с учебной деятельностью школьников и направлены на активную совместную деятельность учителя и учащихся по достижению поставленной цели.

Кроме того, в данной трактовке прием понимается как интегративная единица, структура которой представляет собой существенные связи между: а) операционными и материальными средствами; б) способами их использования и в) условиями обучения [7], демонстрируя тем самым механизмы их функционирования в учебном процессе. И, наконец, такая трактовка приема делает его адекватным диалогической форме иноязычного общения, участники которого постоянно вступают в разные виды взаимодействий. Все это позволяет нам говорить о приемах, обеспечивающих взаимодействие всех участников образовательного процесса, где учитель может выступать или их участником, или организатором.

Результатом явилась модель приема формирования умений учебно-речевого взаимодействия (см. рис. 1), интегрирующая вышеназванные компоненты учебного процесса, содержание которых направлено на обеспечение равноправного субъект-субъектного взаимодействия его участников:

Рис. 1

Модель приема формирования умений учебно-речевого взаимодействия при обучении устному иноязычному общению в начальной школе



- **условия обучения:** а) внешние условия, представленные спецификой обучения устному иноязычному общению на элементарном уровне, в основе кото-

рой лежат ФГОС НОО, учебный план и составленные с их учетом программы по иностранному языку, учебно-методический комплект (*далее* УМК); б) внутренние условия: психолого-педагогические особенности младших школьников как субъектов учебно-речевого взаимодействия;

- **средства взаимодействия:** а) операционные (учебно-речевые взаимодействия, в которые вступают учитель и школьники во всех фазах совместной деятельности; лежащие в их основе действия, необходимые младшим школьникам для их применения на том или ином этапе обучения иноязычному общению); б) материальные (памятки, руководства, речевые образцы, вербальные и невербальные опоры);
- **способы взаимодействия:** а) качественные (ситуативная отнесенность учебно-речевого взаимодействия; наличие учебно-речевой задачи; включение школьников в игровой и учебный виды деятельности); б) количественные (объем речевого материала, используемого во взаимодействиях, темп решения учебно-речевых задач); в) организационные: учебно-речевое взаимодействие с педагогом и взаимодействие со сверстниками под руководством учителя.

Организуя взаимодействия школьников при обучении диалогической форме иноязычного общения, учитель вначале создает условия для формирования способов учебно-речевого взаимодействия в исполнительской фазе учебной деятельности (2 класс), опираясь на игровой и предметно-действенный типы взаимодействия [6]. Затем он включает школьников в учебно-речевые взаимодействия, характерные для контрольно-оценочной фазы их учебной деятельности (3 класс). Только после овладения учащимися совокупностью перечисленных умений учитель передает им свои функции при формулировке цели учебно-речевого взаимодействия (4 класс), оставляя за собой управленческие функции, направленные на его успешное осуществление.

Как видим, содержание названных компонентов приема изменяется в зависимости от класса, где происходит обучение диалогической форме иноязычного общения, поэтому сам прием предстает каждый раз в новой форме, обеспечивая организацию и управление процессом формирования умений учебно-речевого взаимодействия у учащихся 2–4-х классов.

Покажем, как приемы формирования умений учебно-речевого взаимодействия реализуются в *упражнениях* для обучения младших школьников диалогической форме иноязычного общения.

Так, на этапе *формирования навыков* они находят воплощение в комплексах условно-речевых упражнений (*далее* УРУ), при выполнении которых ученики решают репродуктивные учебно-речевые задачи. Учитель, взаимодействуя со школьниками в рамках диалогических единств, представленных им в устной или письменной форме, берет на себя фазы планирования и контроля и организует учебно-речевое взаимодействие школьников в исполнительской фазе учебной деятельности.

Упражнения данного этапа проводятся с использованием технологии Mastery Learning [11], адаптированной С.С. Куклиной к этапам формирования и совершенствования навыков устного иноязычного общения. Сюда входят: Same-Different (Одинаковый – различный); Numbered Heads Together (получившие номер, встаньте рядом друг с другом); Think-Pair-Square-Share (подумай, обсуди в паре, затем в группе из четырех человек и поделись с классом); Round robin (высказывание по очереди); Factor Fiction (верно-неверно); Three-Step Interview (трехступенчатое интервью); Outside-Inside Circle (внешний-внутренний круг) [5].

Этапу *совершенствования навыков* соответствует комплекс условно-речевых упражнений (УРУ) и речевых упражнений (далее РУ), где учащиеся решают поисковые учебно-речевые задачи. В них учитель, взаимодействуя со школьниками, берет на себя лишь фазу планирования, передавая ученикам исполнительскую и контрольно-оценочную фазы. Для успешного функционирования последней учащиеся должны овладеть *контрольно-оценочными умениями учебно-речевого взаимодействия*.

С целью их формирования применяются, во-первых, руководства на иностранном языке, в которых представлены диалоги-образцы, списки речевых клише, необходимые для диалогической речи, а также памятки на родном языке для демонстрации способов и алгоритмов учебно-речевых взаимодействий учащихся между собой. Во-вторых, учитель разрабатывает специальные средства оценивания, которые интерпретированы нами на основе работ А.Б. Воронцова [2] и Г.А. Цукерман [10]. К ним, например, относятся невербальные знаки взаимной оценки диалогических высказываний (цветные карточки, жесты и т.д.); линейки самооценки, гибкая система баллов, оценочные листы с критериями оценки и т.п.

Формирование *умений планирования учебно-речевого взаимодействия* осуществляется на этапе развития речевого умения, где в ходе самостоятельного построения диалогических высказываний учащиеся овладевают умениями диалогической формы общения. Для этого учитель использует комплексы РУ, в которых школьники решают поисково-творческие учебно-речевые задачи. Учитель предлагает им ситуации большего интеллектуального затруднения (И.А. Зимняя), что требует как сочетания известных способов выполнения учебно-речевых действий, так и создания новых. Он же организует учебно-речевые взаимодействия школьников во всех фазах совместной учебной деятельности, оставляя за собой функции управления.

Для обучения школьников умению выполнять действия планирования используются специальные средства, каковыми являются функциональные схемы диалогов [8]. Они представляют полную тактику диалога или одного из речевых партнеров. На первых уроках их применения схемы могут быть даны вместе с репликами. По мере овладения порождением диалогических высказываний, построенных по предложенной схеме, школьники получают возможность изменять свои высказывания, что в последующих РУ, где они решают творческие задачи, позволяет им действовать полностью самостоятельно.

Приведем примеры комплексов упражнений для 3 и 4-го классов, в которых реализуются приемы формирования умений учебно-речевого взаимодействия. Подчеркнем, что учебно-речевыми взаимодействиями, присущими исполнительской фазе учебной деятельности, школьники уже овладели во втором классе, поэтому здесь в центре внимания находятся взаимодействия фаз планирования и контроля. Комплексы разработаны для УМК «Звездный английский» [1], который, как показал наш анализ, содержит лишь часть условий, необходимых для формирования умений учебно-речевого взаимодействия при обучении устному иноязычному общению младших школьников. Так, при достаточном количестве УРУ их целью является работа лишь с языковым материалом без учета специфики диалогической формы общения. Что касается РУ, представленных в УМК, то они в основном направлены на формирование коммуникативных и частично перцептивных умений учебно-речевого взаимодействия младших школьников, но не содержат средств для формирования их интерактивного компонента.

Комплекс упражнений для *совершенствования навыков диалогической речи в 3 классе* по циклу 8 At the Animal Park состоит из УРУ и РУ, где учащиеся решают сначала учебно-речевые задачи подстановочного и репродуктивного характера, а затем речевого. Упражнения сопровождаются руководствами, включающими способы учебно-речевого взаимодействия и форму контроля (самоконтроль по ключу/взаимоконтроль).

Учащиеся получают *диалог-образец* и руководства:

- Great! Let’s go and look at the animals!
- Let’s go by train!
- Look at the zebras! They are running really fast!
- What are the hippos eating?
- They are not hippos! They are rhinos!
- Let’s get on a safari boat!
- Look at the seals! What are they doing?
- They are looking at us and sitting on a hippo!
- Cool!
- Yes!

РУКОВОДСТВО 1

1. Прочитайте диалог и вместе с соседом расставьте реплики в правильном порядке.
2. Подойдите к другой паре, прочитайте их вариант диалога и проверьте правильность реплик по ключу.
3. Обведите в графе «отметка» оценочного листа слово, соответствующее ей (см. табл. 1).
4. Вернитесь на свои места, сравните свои ответы с ключом.

Табл. 1

Оценочный
лист

Names	Mistakes	Mark
	0 mistakes	Perfect! Super! Fantastic! No mistakes!
	1 mistake	Nice! Well done! Good job!
	2–3 mistakes	Be more attentive! Try again! Work more!

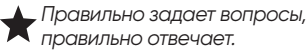
РУКОВОДСТВО 2

1. Вы с другом поехали на сафари. Обсудите в паре, каких животных вы видите и что они делают.
2. Попросите разрешения послушать другую пару и оцените их диалог, пользуясь таблицей.
3. Сдайте лист учителю (см. табл. 2).

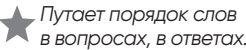
Табл. 2

Схема действий
учащихся

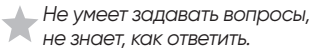
	Name	Questions	Answers
– Great! Let’s go and look at the animals! – Let’s go by _____! – Look at the _____! They are _____! – What are the _____ eating? – They are not _____! They are _____! – Let’s get on a safari boat! – Look at the _____! What are they doing? – They are looking at us and _____! – Cool! – Yes!			



Правильно задает вопросы,
правильно отвечает.



Путает порядок слов
в вопросах, в ответах.



Не умеет задавать вопросы,
не знает, как ответить.

Приведем пример комплекса РУ, направленного на развитие умений диалогической речи и формирование умений планирования учебно-речевого взаимодействия у учащихся **4-го класса** по циклу 1 In Town. Asking for direction.

Ситуация: *You are a stranger in a city. You need help because you do not know how to get to a postoffice. A passer-by helps you.*

РУКОВОДСТВО 1

Listen to the dialogue. Allocate your roles. Follow your part. Прослушайте диалог. Распределите роли между собой, посмотрите на схему и проследите свои роли (см. табл. 3).

Табл. 3

Схема распределения ролей

A		B
Извинись перед прохожим и поинтересуйся, проживает ли он в этом районе.	→	Скажите, что проживаете в этом районе.
Поинтересуйся, может ли прохожий тебе помочь.	←	Согласись помочь.
Узнай, далеко ли находится почта.	→	Сообщи, что почта на улице Princess. Она напротив гостиницы.
Узнай, как добраться до почты.	→	Объясни путь до почты.
Узнай, можно ли добраться до почты на автобусе.	→	Скажи, что можно добраться до почты на автобусе. Сообщи, на какой автобус сесть и на какой остановке выйти.
Поблаговари прохожего.	→	Скажи, что всегда рад помочь.

РУКОВОДСТВО 2

Put the phrases of the dialogue in order. Work in pairs. Read the dialogue. Вместе с другом расставьте реплики в правильном порядке (см. табл. 4). Прочитайте диалог. (Учитель дает карточки с репликами из диалога-образца).

Табл. 4

Схема для составления диалога

A		B
	→	
	←	
	→	
	←	
	→	
	←	
	→	
	←	
	→	

Check your answers!

A: Excuse me! Do you live near here?

B: Yes.

A: Can you help me?

B: Sure.

A: Is there a postoffice near here?

B: Yes, there is one in Princess Street. It's opposite the hotel.

A: How can I get there?

B: Go straight on and turn right. It's on the left next to the bank.

A: Can I get there by bus?

B: Sure. Take the bus 17 and get off the bus at the 3rd stop.

A: Thanks a lot.

B: You are welcome.

РУКОВОДСТВО 3

Табл. 5

Схема для заполнения недостающих в диалоге реплик

Allocate your roles. Complete the scheme with a missing clue. Role play the dialogue. Распределите роли между собой, заполните схему недостающими репликами, проверьте себя и прочитайте диалог (см. табл. 5).

А		В
Excuse me! Do you live near here?	→	
	←	
Is there a postoffice near here?	→	
How can I get there?	→	
	←	
	→	Sure. Take the bus 17 and get off the bus at the 3rd stop.
	←	

РУКОВОДСТВО 4

Табл. 6

План диалога

Use the plan and have a talk. Используя план, расскажите диалог (см. табл. 6).

А		В
Ask a passer-by if he/she lives near here.	→	Say you live near here.
Ask for help.	←	Agree to help.
Ask if there is a postoffice near here.	→	Answer a stranger. (Princess St. opposite a hotel.)
Ask for direction.	→	Explain the way to the post-office.
Ask how you can get by bus.	←	Explain the way by bus.
Thank a passer-by.	←	Say you can always help.

Описанная совокупность приемов формирования умений учебно-речевого взаимодействия апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы во 2–4-х классах нашей гимназии. Анализ и интерпретация результатов исследования показали значительную зависимость между сформированностью умений учебно-речевого взаимодействия и успешностью младших школьников в учебной деятельности по овладению иноязычным общением, что подтверждает целесообразность их применения в образовательном процессе начальной школы.



Литература

1. Баранова К. М. УМК «Звездный английский». Английский язык. 3, 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка в 2 ч. 2-е изд. // К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова и др. – М.: Просвещение, 2018. <https://prosv.ru/umk/english-starlight.html> (дата обращения: 19.09.2020)
2. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности: образовательная система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова – М.: Издатель Рассказов, 2002. – 303 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – 3-е изд., пересмотр. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.
4. Кудряшова А. А. Умения учебно-речевого взаимодействия как цель формирования на начальной ступени обучения иностранному языку // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров: изд-во Вят. ГГУ, 2014. – № 6. – С. 159-162.

5. **Куклина С. С.** Сотруднические технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект: монография. – Киров: ООО «Издательство Радуга-Пресс», 2017. – 158 с.
6. **Никитенко З. Н.** Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе: монография. – 3-изд. – М.: Прометей, 2019. – 356 с.
7. **Пассов Е. И.** Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея – М.: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
8. **Тучкова Т. У.** Обучение речевой тактике в процессе диалогического общения на иностранном языке // Коммуникативный метод обучения речевой деятельности: межвуз. сб. науч. тр. – Воронеж: Изд-во ВПИ, 1983. – С. 51-63.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
10. **Цукерман Г. А.** Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 41-49.
11. **Kagan S.** Cooperative Learning. – San Juan Capistrano, Cal.: Resources for Teachers. – CA: University of California, 1994.

Кудряшова Анастасия Андреевна, канд. пед. наук, учитель английского языка,
МБОУ «Лингвистическая гимназия», г. Киров.
E-mail: Kudryashova6@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ



Аннотация

В данной статье обосновывается значимость нравственного развития личности младшего школьника средствами учебного предмета «Иностранный язык» и предлагается совокупность технологических средств для обеспечения такого развития. Раскрывается роль личности учителя и подчеркивается значимость его готовности к формированию у учащихся культурных ценностей и личностных качеств.



Abstract

TECHNOLOGICAL MEANS OF MORAL DEVELOPMENT OF THE PRIMARY STUDENT'S PERSONALITY IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

The article substantiates the importance of the moral development of the primary student's personality by means of the school subject "Foreign language". The article gives a full description of the technological means of moral development of the primary student's personality in a multicultural environment. The author emphasizes the role of a foreign language teacher who is able to become a reference point in the moral and spiritual education of a younger student learning a foreign language in a multicultural environment.



Ключевые слова

технологические средства нравственного развития, начальная школа, поликультурная среда, начальное поликультурное образование



Keywords

technological means of moral development, primary school, multicultural environment, primary multicultural education

Проблеме нравственного развития детей младшего школьного возраста, формированию их личностных качеств и культурных ценностей, помогающих развитию способности к нравственной ориентации, посвящено большое количество научных трудов (Н.Д. Гальскова, В.П. Кузовлев, З.Н. Никитенко, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова). Многолетние методические дискуссии относительно целей, принципов и содержания обучения иностранным языкам (ИЯ) в начальной школе привели к созданию теории обучения иностранным языкам в начальной школе [1], а затем и теории начального личностно-развивающего иноязычного образования, в которой утверждается значимость коммуникативного, когнитивного и нравственного развития личности младшего ученика средства-

ми учебной дисциплины «Иностранный язык» [3]. Для нас эта теория является привлекательной по многим причинам, прежде всего потому, что в ней обоснована система технологических средств нравственного развития младшего школьника, в которой ключевым аспектом является общение учителя с учащимися и его позиция как носителя образца морального действия [4].

Данная статья посвящена рассмотрению технологических средств нравственного развития личности младшего школьника в условиях поликультурной среды. Проведенный анализ языковой ситуации, сложившейся в Республике Калмыкия, позволяет сделать вывод о необходимости использования достаточно высокого уровня владения школьниками русским языком и учета двух исходных культур — национальной и русской культуры — для приобщения к овладению иностранным языком и культурой страны изучаемого языка. Тесная взаимосвязь языка обучения, т.е. русского языка, иностранного и национального языков, а также их культур обуславливает рассмотрение процесса обучения иностранным языкам в контексте основных положений поликультурного языкового образования и диктует необходимость учета поликультурной образовательной среды, призванной выполнить функцию помощи и поддержки при вхождении учащихся в мир нового социального опыта. Основные положения поликультурного языкового образования в условиях республик РФ в целом и Республики Калмыкии в частности, заключаются в том, что такое образование:

- 1) призвано способствовать формированию представлений младшего школьника о разнообразии языков и культур и понимания их равноценности как норме сосуществования и взаимного развития в поликультурном сообществе;
- 2) должно обеспечивать тесную взаимосвязь языка обучения, т.е. русского, иностранного и национального языков, а также национальной, русской культур и культуры народа страны изучаемого иностранного языка.
- 3) выступает мощным фактором личностного развития младшего школьника [2].

Обратимся далее к технологическим средствам нравственного развития учащихся в условиях поликультурного языкового образования, к которым мы отнесли общение, текст (детские сказки, поговорки и пословицы), специально отобранные упражнения, сюжетно-ролевую игру, драматизацию и инсценировку, проектную деятельность.

Тексты служат средством становления способности младшего школьника к нравственной ориентации при том условии, что их вербальное содержание интерпретировано в нравственном плане [4]. Когнитивная функция текста позволяет отразить и обобщить в нем страноведческие, собственно культуроведческие и лингвокультуроведческие знания о мире. Для начальной школы в Республике Калмыкия необходимо отобрать тексты, представляющие культуру Британии, России и Калмыкии, соответствующие возрасту и интересам младших школьников и способные научить их сопереживать, давать образцы выбора в моральных дилеммах, создавать условия для освоения нравственных норм в ситуациях иноязычного общения.

При отборе сказок стоит обратить внимание на особенности их структуры, на характер героев и их поведение; на нравственную сторону содержания. Важно, чтобы в отобранных сказках прослеживалась схожесть характера героев и их стремлений к добру и справедливости. Например, калмыцкая народная сказка «Лягушка и муравей», переведенная на английский язык («A Frog and an Ant»), рассказывает о двух добрых соседях — ленивой лягушке и трудолюбивом муравье — и о том, почему они перестали быть друзьями.

Прочитав сказку на английском языке, учитель задает маленьким ученикам вопросы: «Чему учит эта сказка? Какие человеческие недостатки и достоинства вы видите в героях?». Рассуждая вместе с учителем на своем родном языке (согласно методическому принципу необходимости и минимальной достаточности), маленькие ученики понимают, что лень, пренебрежение к труду, праздность никогда не приведут к добру. Благоприятно влияя на интеллектуальное, эмоционально-психологическое развитие детей, сказки способствуют воспитанию и формированию таких качеств, как доброта, трудолюбие, оптимизм.

В качестве технологического средства нравственного развития могут также использоваться английские, калмыцкие и русские пословицы и поговорки. Например, калмыцкая пословица «*В родном краю и холст мягок, в незнакомой стране и шелк грубее холста*», русская пословица «*В гостях хорошо, а дома лучше*» и английская пословица «*East or West, home is best*» схожи по смыслу, в них затрагиваются нравственные качества (любовь к родине, стремление к познанию, доброта, отзывчивость и т.д.) [2].

Эффективным технологическим средством нравственного развития учащихся младшей ступени могут послужить специально отобранные учебные упражнения, не только развивающие способности к иноязычной речи, но и формирующие социальные нормы поведения и нравственные качества: правильно себя вести в обществе, вежливо разговаривать с родителями, бабушкой и дедушкой, прохожим [3]. В качестве примера приведем упражнения из УМК «Английский язык» З.Н. Никитенко, демонстрирующие способы вежливого общения.

Read and remember.

1) *This is the way we speak about health.*

Mrs. Bell: Good morning, Mrs. Smith! How are you?

Mrs. Smith: Good morning, Mrs. Bell! I'm fine, thanks. And what about you?

Mrs. Bell: Everything is alright. Thank you. Where are you going?

Mrs. Smith: To school. I'd like to meet my grandchildren, Jerry and Carol.

Mrs. Bell: I see. Goodbye, Mrs. Smith.

Mrs. Bell: Goodbye, Mrs. Bell.

2) *This is the way we thank people.*

Sam: I say, Jane! Where is my schoolbag?

Jane: It's under the desk, I think.

Sam: Thank you.

Jane: You are welcome.

Учитывая, что «язык — это форма поведения, это реакция организма в целом на окружающую социальную среду, и слова — только часть этой реакции, которая помимо того включает в себя также мимику, позу, жест» (М. Уэст), методически целесообразно на начальном этапе овладения ИЯ привлекать внимание школьников к вербальному поведенческому этикету, без знания которого невозможно ожидать корректных речевых поступков и адекватных реакций представителей иной культуры. Ниже представлен диалог в качестве примера:

– *Excuse me, can you help me? I am looking for the statue 'Echo'.*

– *Oh, yes. You have to go straight as far as Nomto Ochirov street, cross the road and the statue is right in front of you.*

– *Thank you.*

– *Not at all.*

Любая ситуация в контексте поликультурной сферы общения будет проходить сквозь призму сознания младшего школьника, таким образом, ученик моделирует тот тип общения, который усваивается им на уроке иностранного языка, а затем переносит его в реальное межкультурное общение. Учителю важно объяснить ученику, что вежливость – это проявление уважительного отношения к человеку, независимо от его пола, рода деятельности, возраста и т.д.

Чтобы заинтересовать детей, вызвать у них желание больше знать и ближе познакомиться с культурой страны изучаемого языка, о культуре России и Республики Калмыкии можно предложить младшим школьникам следующие упражнения:

Упражнение. *Допиши названия страны (инструмента, сказочного персонажа) под каждой картинкой на английском языке.*

Упражнение. *Соедини стрелочками слово из левой колонки (на английском языке) с соответствующей картинкой из правой колонки.*

Упражнение. *Твой друг из Британии приехал к тебе в гости. Вы готовитесь к празднованию национального праздника «Зул» в своей школе. Расскажи своему другу, что это за праздник, чему он посвящен, как его принято отмечать в твоей республике. Расскажи ему, какой русский праздник соответствует калмыцкому «Зулу» и расспроси его о национальном празднике, который отмечают жители Британии в подобных случаях.*

Упражнение. *Твой друг из Британии приехал к тебе в гости. Он хочет узнать о национальных блюдах в Калмыкии и России. Расскажи ему об этом. Расспроси своего друга о национальных блюдах в Британии.*

Зрительный невербальный ряд как носитель культуроведческой информации выполняет особую роль в процессе «погружения» детей в культуру и обладает возможностью поражать воображение младшего школьника своей яркостью, необычностью, новой информацией и способностью активизировать познавательную деятельность ребенка 7–10 лет [2]. Выполнение упражнений, связанных с привлечением таких видов деятельности, как рисование и раскрашивание, позволяет детям увидеть результат своего нового культуроведческого и социального опыта познания окружающего их мира. Приведем примеры подобных упражнений.

Упражнение. *Отбери из цветных полосок те, цвета которых ты видел на российском (британском, калмыцком) флаге и назови их по-английски.*

Упражнение. *Раскрась предложенные полоски и контуры в правильный цвет по принадлежности флага и наклейте их в тетрадь. Назови цвета по-английски. Сравни свой рисунок с флагом в лингвострановедческом справочнике. Правильно ли ты нарисовал флаг?*

Упражнение. *Обведи по точкам изображенный предмет и его название на английском языке.*

Упражнение. *Дорисуй изображенный предмет, назови его по-английски, напиши его название на английском языке и прочитай вслух.*

Упражнение. *Подбери одежду английскому, калмыцкому и русскому мальчику (девочке) на рисунке и раскрась ее.*

Важными являются упражнения, при выполнении которых школьники знакомятся с культурными традициями стран изучаемого языка, учатся сравнивать праздники, традиционную праздничную еду, произведения искусства и т.д. Такие упражнения безусловно воспитывают любовь к родному, интерес и уважение к иному, формируют умения иноязычного общения. Например, картина «Мать-земля родная» известного калмыцкого художника Г. Рокчинского позволяет учителю не только познакомить школьников с творчеством калмыцких художников, но и с помощью заданий к ним обсудить различные темы, связанные с нравственностью. Учитель может предложить ученикам следующие задания и вопросы:

1. Which other Kalmyk artists do you know?
2. Write an essay about your grandparents and draw them.
3. How should we treat elderly people?

Сюжетно-ролевой игре как технологическому средству нравственного развития, которое имеет социальный характер для моделирования общения, происходящего в естественных условиях, также следует придать большое значение. Использование сюжетно-ролевой игры позволяет подготовить младшего школьника к возможным моделям поведения (вербального и невербального) в ситуациях общения в родной стране и за рубежом, познакомить с миром сверстников, живущих в других странах, с их культурой, традициями и нормами поведения, осознавать себя субъектом культуры своего народа и республики, своей страны и развивать умения представлять свою культуру в процессе взаимодействия с носителями иной культуры.

Одним из эффективных средств нравственного развития становится драматизация и инсценировка калмыцких и русских сказок, переведенных на английский язык: «Батхнынбайр» («Муха-Цокотуха»), «Терем-теремок», «Колобок», «Три медведя».

Наиболее эффективным средством нравственного развития представляется включение детей в проектную деятельность. Поскольку опыт участия младших школьников в такого рода деятельности еще невелик, управление со стороны учителя должно стать более целенаправленным. Например, оформление результатов проекта «Национальные праздники» может вылиться в изготовление детьми поздравительных открыток, тематического альбома, коллажа, классной газеты. Участвуя в проекте, дети проявляют творчество, что, в свою очередь, способствует формированию культуроведческой осведомленности детей, развивает их культуроведческие умения.

Необходимым средством нравственного развития школьников является также использование невербального ряда: картин, картинок и фотографий, демонстрирующих дружбу, сопереживание, взаимопомощь. Изображение, например, дружной семьи на картинке, демонстрирующей добрые взаимоотношения между ее членами, которые любят проводить время вместе, когда младшие помогают старшим и заботятся о них, формирует у детей представления о семейных ценностях.

Культурные ценности будут успешно усвоены детьми, если учитель будет с ними активно обсуждать факты культуры, сравнивать («как у них, а как у нас»). Разумеется, сравнение фактов культур не должно происходить с точки зрения «какая культура лучше, а какая хуже». Важно привести детей к пониманию, что нет лучшей культуры, а есть другие культуры, обладающие различными отличительными особенностями [2].

Подводя итог, стоит еще раз отметить, что слова учителя в сочетании с эмоциональным отношением и поступками являются основным приемом технологии нравственного развития, демонстрацией подлинного переживания чувства, предполагающего обладание учителем теми качествами, которые он стремится развить в своих учениках. Важно понимать, что в младшем школьном возрасте ребенок стремится копировать поступки и действия взрослых, поэтому учителю, как образцу моральной нормы для ученика, необходимо показывать свое отношение эмоционально, потому что иначе он воспитывает равнодушие. Учитель, способный быть примером нравственного поведения, умеющий правильно и грамотно отбирать разнообразные технологические средства (как вербальные, так и невербальные), способствует нравственному развитию младшего школьника, изучающего иностранный язык в условиях поликультурной среды.

Поликультурное иноязычное образование, предъявляя повышенные требования к роли учителя, предполагает его глубокую и искреннюю заинтересованность в развитии личности младшего школьника и воспитании его нравственных и духовных качеств, чувства гордости за свою родную культуру и язык, уважительного отношения к изучаемому языку. Проведенные исследования доказывают, что наличие в курсе обучения ИЯ большого количества культуроведческого материала лишь увеличивает поток информации, в котором школьнику приходится существовать. Культурный компонент обучения ИЯ лежит не вне языка, а внутри его, потому что язык лишь отражает сознание его носителя, а суть находится в культуре. При этом роль исходной культуры учеников как средства познания иностранной чрезвычайно высока.

Это означает, что в условиях изучения иностранного языка в поликультурной среде республик РФ школьники, пытаясь освоить иностранный язык и понять иную культуру, обычаи и традиции, используют свой лингвокультурный опыт и национально-культурные традиции. Приобщаясь к иной культуре, ученик формирует свое отношение к иному через отношение своего учителя к различным поликультурным ситуациям общения, что и становится определяющим в его социокультурном и нравственном развитии.

-
1. **Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н.** Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. – Методическое пособие. – М.: Айрис-Пресс, 2004. – 240 с.
 2. **Манджиева С.И.** Поликультурный аспект содержания обучения иностранным языкам в начальной школе (на примере Республики Калмыкия), дис. ... канд. пед. наук. – М.: МПГУ, 2008. – 196 с.
 3. **Никитенко З.Н.** Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе: монография. – 2-е изд., доп. – М.: Прометей, 2018. – 356 с.
 4. **Никитенко З.Н.** Иностранный язык в начальной школе: Теория и практика. – М.: Флинта, 2019. – 328 с.
 5. **Сафонова В.В.** Культуроведение как значимый компонент начального языкового образования // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 12. – С. 2–16.



Литература

Манджиева Светлана Ильинична, канд. пед. наук, доцент, кафедра германской филологии Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова.

E-mail: sve-mandzhieva@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



Аннотация

В статье рассматриваются вопросы формирования эмоционального опыта детей младшего школьного возраста средствами иноязычной песни. Выделены функции песенного материала в образовательном процессе по иностранному языку; даны специальные принципы отбора детских песен; раскрыта специфика работы над песенным материалом в ходе формирования эмоционального опыта младшего школьника.



Abstract

FOREIGN LANGUAGE SONG AS THE MEANS OF FORMATION OF EMOTIONAL EXPERIENCE IN PRIMARY SCHOOL

The article considers the formation of the emotional experience of primary school children by means of the foreign language song. It describes the functions of the song in the foreign language education, gives special principles of the selection of children's foreign language songs and reveals the specifics of working on song material in the formation of the emotional experience of the younger pupil.



Ключевые слова

эмоции, эмотивная лексика, эмотивная способность, личностно-деятельностный, личностно-развивающий подход, концепция личностно-развивающего иноязычного образования в начальной школе, детская песня как средство развития эмоционального опыта младшего школьника



Keywords

emotions, emotive vocabulary, emotive ability, student-activity and student-developmental approach, the concept of primary foreign language developing education, children's song as a means of developing the emotional experience of a younger student

Важность эмоционального состояния индивида для эффективного функционирования в социуме порождает интерес со стороны научного сообщества к теме эмоций и их реализации в речевых актах и речевом поведении. Не является исключением и методическая наука, которая обращает свое внимание на эмотивную способность учащихся и возможности ее развития на разных образовательных уровнях средствами иностранного языка.

Метаанализ более двухсот исследований эффективности усиленного социального и эмоционального обучения в рамках американской программы SEL (Social and Emotional Learning), в которых приняли участие более двухсот тысяч учеников (возрастные группы — от детского сада до старшей школы), показал, что у участников отмечаются улучшения в следующих категориях: борьба со стрессом и депрессией, поведение в классе, отношения с одноклассниками, успеваемость [12].

Данную программу характеризуют пять компонентов, представленных умениями, личностными качествами и способностями, которые важно формировать у учащихся в ходе образовательного процесса в школе:

1. **Самосознание.** В трактовке разработчиков программы оно реализуется в знании учащимися своих сильных качеств и трезвой оценке своих способностей, обоснованном чувстве уверенности в себе, оптимизме, развитых мыслительных операциях.
2. **Самоорганизация.** Она означает способность учащихся самостоятельно справиться со стрессовыми ситуациями, контролировать импульсы и побуждения, мотивировать себя на достижение цели.
3. **Социальная осведомленность.** Она предполагает умение принимать точку зрения других людей, считаться с чужим мнением, проявлять эмпатию, в том числе по отношению к людям другой культуры и воспитания.
4. **Умение выстраивать взаимоотношения.** Данное умение конкретизируется в совокупности коммуникативных умений, таких как умение вести диалог, умение установить контакт с собеседником, умение слушать собеседника, умение продуктивно взаимодействовать с другими индивидами для решения общей проблемы, умения конструктивного разрешения конфликтов и нивелирования социального напряжения, а также умение предложить или получить поддержку в случае необходимости.
5. **Ответственность.** Данное личностное качество связано с умением конструктивно выбирать правильную модель поведения и выстраивать безопасную межличностную коммуникацию по всем этическим стандартам в соответствии с социальными нормами.

Отметим, что перечисленные знания, навыки и умения, а также личностные качества и способности зарубежные исследователи ошибочно относят к компетенциям, хотя они, действительно, выступают жизненно необходимыми для эффективно-го взаимодействия ребенка в социальном коллективе.

Экспериментальное исследование 2018 года показало, что школьники, обучающиеся в школах с программой SEL, по сравнению с учащимися обычных школ показывают более высокую успеваемость (на 27%), лучшее эмоциональное состояние и социальное поведение (на 24%). Помимо этого, отмечается улучшение прочих умений, которые обеспечивают эффективность межличностного взаимодействия (на 57%) [13].

Приведенные данные свидетельствуют о целесообразности начинать эмоциональное обучение с самого раннего возраста.

Неслучайно российский и советский лингвист Н.Ф. Алефиренко, рассуждая на тему роли эмоций в онтогенезе индивида, указывает: «...обнаружены биологические предпосылки раннего общения ребенка со взрослыми. Вначале — это общение на уровне эмоций. Эмоциональное состояние матери воспринимается ребенком еще в утробе» [1]. Эмоционально-волевая сфера, представляющая собой сложный комплекс психических процессов, характеризующих содержание, качество и динамику эмоций, обуславливает интеллектуальный рост ребенка и служит опорой для развития его высших психических функций.

В трудах Е.Д. Хомской и Н.Я. Батовой по нейропсихологии приводятся результаты экспериментальных исследований, указывающих на связь эмоций с познавательными процессами, в том числе и памятью, а также важность эмотивного (эмоционального) компонента в запоминании слов. Ссылаясь на данные П. Фресса

и Ж. Пиаже, авторы утверждают, что в зависимости от степени испытываемых эмоций, вызванных просмотром лиц на фотографиях, даже бессмысленные слоги поддаются лучшему запоминанию [7].

Эмоционально-волевая сфера выступает регулятором деятельности, определяет характер взаимоотношений с окружающими взрослыми и сверстниками, способствует оптимальному вхождению детей в социальную действительность [6].

Экспериментальные исследования отечественных психологов демонстрируют невысокий уровень эмоционального интеллекта и низкий уровень развития эмоционально-волевой сферы современных дошкольников и младших школьников, в частности их неспособность к дифференциации и выражению эмоций даже на русском языке, слабое проявление эмпатии и эмоциональной саморегуляции, высокий уровень агрессии.

Табл. 1

Ключевые линии развития младшего школьника средствами иностранного языка и их взаимосвязь с умениями, личностными качествами и способностями, формируемыми в рамках программы SEL

Данные результаты исследований служат тревожным звонком для всей сферы образования и указывают на необходимость реализации специальных программ развития эмоционально-волевой сферы детей этих возрастных групп.

Опираясь на концепцию личностно-развивающего иноязычного образования в начальной школе З.Н. Никитенко [4], мы уже указывали на три ключевые линии формирования эмоционального опыта младшего школьника средствами иностранного языка (вербально-семантическую, деятельностьную и ценностную) [9].

Указанные линии развития напрямую коррелируют с пятью компонентами программы SEL (см. табл. 1).

Ключевые линии развития младшего школьника	Методическая характеристика	Компоненты программы SEL
Вербально-семантическая	Формирование и последующее расширение у школьника активного эмотивного словарного запаса, обеспечивающего номинирование, описание и выражение эмоций применительно к различным предметам и явлениям окружающей действительности	Умение выстраивать взаимоотношения. Социальная осведомленность.
Деятельностная	Формирование, закрепление и развитие мотивов к тем или иным видам иноязычной речевой деятельности через интерес, в основе которого лежат положительные эмоции	Самосознание. Самоорганизация. Умение выстраивать взаимоотношения.
Ценностная	Оценка содержания деятельности и предмета познания через соотнесение с ключевыми нравственными, моральными ценностями и ориентирами, существующими в родном и иноязычном лингвокультурных пространствах	Самосознание. Ответственность. Социальная осведомленность.

Мы хотели бы остановиться на вопросах формирования эмоционального опыта младших школьников по указанным ключевым линиям посредством широкого использования на уроках иностранного языка детского песенного материала.

Песня представляет собой универсальное, полифункциональное методическое средство формирования и развития эмоционального опыта младшего школьника.

Можно выделить целый ряд функций, которые реализует песня в обучении иностранным языкам:

- 1. **Обучающая функция.** Песня служит материалом для формирования речевых навыков и умений, закладывающих основу развития языковых и речевых способностей.

2. **Образовательная функция.** Песня знакомит школьников с широкой палитрой социокультурных реалий страны изучаемого языка.
3. **Развивающая функция.** Песня обеспечивает развитие всех высших психических функций ребенка, способствует развитию и поддержанию учебной мотивации к изучению иностранного языка.
4. **Воспитательная функция.** Песня обеспечивает формирование эстетического вкуса и нравственных позиций школьника.
5. **Эмоциональная функция.** Песня способствует развитию эмоционально-волевой сферы ребенка и созданию положительной эмоциональной атмосферы на уроке.
6. **Здоровьесберегающая функция.** Песня обеспечивает снятие напряжения и утомления у детей на уроке, помогает устранить психологические барьеры, препятствующие говорению на иностранном языке.

Благодаря комплементации музыки и стихотворной формы песня выступает более эффективным материалом для развития и отработки учащимися речевых навыков и умений, нежели отдельно взятые слова и словосочетания, фразы и речевые образцы.

Жанр песни всегда предполагает ритм, который, помимо музыкального сопровождения, достигается за счет повторения всевозможных звуков и соблюдения интонации, что обеспечивает широкие возможности для формирования фонетических навыков и навыков чтения.

В детских английских песнях встречается множество грамматических явлений языка, таких как видовременные формы глаголов, определенные и неопределенные артикли, множественное и единственное число существительных, степени сравнения прилагательных, количественные и порядковые числительные и т.д.

Например, поработав с песней Noun Song, дети наглядно смогут понять, как выглядят существительные в английском языке и какова их функция в речи (Dogs and schools and jewels and crowns – they're all nouns).

Прослушивание и изучение песни Робби Уильямса Feel поможет в отработке грамматических навыков, познакомит с формой употребления повелительного наклонения (Come and hold my hand – Not sure I understand).

После работы над песней Internet Safety школьники смогут правильно употреблять модальные глаголы must и mustn't, а также корректно использовать предлог on со словом internet (When you're on the internet – You mustn't ever show – Your home address or real name – To people you don't know).

Перечисленные функции песен реализуются также благодаря наличию в их содержании обширного лексического контента. Выбирая подходящий песенный материал, можно успешно формировать разнообразные лексические навыки.

А.Н. Шамов отмечает, что содержание иноязычного слова, его интонационное оформление в потоке речи говорят о том, как говорящий относится к предмету сообщения, к участникам речевой ситуации, с какими чувствами и эмоциями он строит свое высказывание, реализует его во внешней речи [10].

В этом смысле песня способствует выработке определенных стратегий по усвоению иноязычных слов (восприятия, исполнения, караоке, инсценирования и др.)

уже на начальной ступени обучения, осмысленному их употреблению в том или ином контексте речевой деятельности.

За счет эмоциональности, образности и выразительности представления лексического контента песни позволяет создавать прочные лексико-семантические связи в сознании младшего школьника.

В данной связи И.Л. Бим отмечала: «Чем ярче впечатление, произведенное словом, чем занимательнее ситуация, в которой оно встретилось, тем больше в нем потребность, тем больше оно запоминается» [2, с. 174].

Придавая образность, выразительность и эмоциональность содержанию обучения иностранным языкам в начальной школе можно, например, разнообразить изучение темы *Animals* песней *Home on the Range* (buffalo, deer, antelope), прохождение темы *Appearance* — песней *Physical Appearance Song* (fat, slim, moustache, beard, bald и т.д.), разбор темы *Colors* — песней *Rainbow Colors Song* (red, orange, yellow, green и т.д.), изучение темы *Occupation* — песней *What Do You Do?* (teacher, doctor, dentist, pilot и т.д.), процесс семантизации лексических единиц по теме *Vegetables* — песней *Vegetable Song* (carrot, cabbage, broccoli, potato, spinach).

Но самое главное, музыка в сочетании со стихотворным произведением есть не что иное, как средство прямого воздействия на эмоции, резонирующее внутренним миром индивида. Музыка, наложенная на стихотворное произведение, обеспечивает эмоциональную оценку его содержательной стороны и помогает формированию эмоционального опыта ребенка по всем трем обозначенным выше ключевым линиям.

Так, вербально-семантическая линия формирования эмоционального опыта младшего школьника может быть реализована в образовательном процессе по иностранному языку посредством включения в содержание обучения в рамках темы *My Body* таких песен, например, как:

If You Are Happy and You Know It

If you're happy and you know it,
clap your hands (clap clap)
If you're happy and you know it,
clap your hands (clap clap)
If you're happy and you know it,
then your face will surely show it
If you're happy and you know it,
clap your hands. (clap clap)
If you're happy and you know it,
stomp your feet (stomp stomp)
If you're happy and you know it,
stomp your feet (stomp stomp)
If you're happy and you know it,
then your face will surely show it
If you're happy and you know it,
stomp your feet. (stomp stomp)

I Love You

I love you
Your button nose
Your eyes, your ears
Your knees and toes
I love you
Up to the sky
Past the moon
And stars so high
If you feel alone and scared
Always know that
I'll be there
Just like one and one make two
You love me
And I love you...

The Kiboomers

Наряду с лексикой по теме *My body* данные песенки знакомят с номинантами эмоций, которые находят прочную ассоциативную связь с эмоциями самих детей, которые они испытывают в процессе знакомства с песней.

На самых первых занятиях по английскому языку, на которых дети изучают фразы приветствия, можно использовать детскую песню *How Are You?*. Она помогает научить детей описывать свое эмоциональное состояние, разнообразно и, главное, адекватно реагировать на вопрос собеседника «Как твои дела?». При этом используемые в песне номинанты эмоций учитель может варьировать и усложнять лексическое содержание песни по мере овладения детьми английским языком. Например:

Вариант 1 (простой)

Okay!
Hello!
Hello!
Hello, how are you?
I'm happy!
I'm happy!
I'm happy today!
Hello!
Hello!
Hello, how are you?
I'm sad.
I'm sad.
I'm sad today.
Hello!
Hello!
Hello, how are you?

Вариант 2 (усложненный)

Okay!
Hello!
Hello!
Hello, how are you?
I'm good!
I'm great!
I'm wonderful!
Hello!
Hello!
Hello, how are you?
I'm tired.
I'm hungry.
I'm not so good.
Hello!
Hello!
Hello, how are you?

Эту песенку целесообразно сопровождать зрительной наглядностью в виде смайликов «эмодзи», с которыми дети хорошо знакомы по социальным сетям, а также мимикой и жестами, демонстрирующими различные эмоциональные состояния.

Деятельностная линия формирования эмоционального опыта младших школьников может быть реализована посредством включения в образовательный процесс по иностранному языку любых детских песен, поскольку они изначально несут в себе положительные эмоции, лежащие в основе интереса.

По утверждению Л.С. Выготского, «интересы имеют универсальное значение в жизни ребенка, ибо они есть основа его культурного и психического развития. Таким образом, интерес имеет непосредственное влияние на личностный способ интеграции индивида в деятельность, потому что он формирует отношение к данной деятельности, а также социальную позицию индивида. Следовательно, интерес влечет за собой такой характер отражения реальности, который заставляет ребенка определенным образом относиться к обстоятельствам вокруг него» [3, с. 24].

Особое значение в реализации деятельностной линии формирования эмоционального опыта младшего школьника играют песни, раскрывающие культурные реалии страны изучаемого языка. Неподдельный и устойчивый коммуникативно-познавательный интерес ребенка на младшей ступени обучения к фактам страноведческого, лингвострановедческого и культурного плана в изучении иностранного языка «подогревается» эмоциями, вызываемыми музыкой песни.

Например, песня *London song Big Ben rap* (*Big Ben is not a person — Big Ben is not a clock — Big Ben is not a tower — It's a bell: ding dong*), записанная в стиле рэпа, в увлекательной форме знакомит детей с основными достопримечательностями Лондона (Британским музеем, Лондонским зоопарком и его обитателями, Букингемским дворцом, Лондонским глазом).

Песни *We Wish You a Merry Christma* и *Jingle Bells* сами по себе уже являются символами праздника Рождества в Англии. Дети с удовольствием, легко и непринужденно знакомятся с рождественскими традициями и обычаями старой доброй Англии.

Ценностная линия формирования эмоционального опыта младшего школьника реализуется в песнях посредством развития у него эстетического восприятия и вкуса, а также нравственных установок по отношению к содержанию иноязычной картины мира.

Рассматриваемая линия имеет целью формирование нравственной способности младшего школьника. З.Н. Никитенко определяет нравственную способность, формируемую в ходе личностно-развивающего иноязычного образования в начальной школе, как «способность ученика к нравственной ориентации в ситуациях иноязычного общения (способность различать «что такое хорошо» и «что такое плохо») и к добродетельным поступкам» [5, с. 111].

Средством формирования эстетического восприятия выступает музыкальная составляющая песенного произведения, а нравственного отношения — его вербально-семантический компонент. Так, например, можно развивать любовь к животным у младших школьников в рамках изучения темы *Animals*, включив в содержание урока детские песенки *Old MacDonald Had a Farm* (*Old MacDonald had a farm — Ee i ee i o — And on his farm he had some cows...*), *I Have a Pet* (*I have a pet — He is a dog — And he says, «Woof, woof, woof, woof»*), *Let's Go to the Zo* (*Let's Go to the Zoo — And stomp like the elephants do*).

А детская песенка *Mary Had a Little Lamb* помимо того, что повествует о крепкой дружбе девочки и ягненка, еще и знакомит младших школьников с правилами поведения в общественных местах:

*It followed her to school one day,
School one day, school one day.
It followed her to school one day,
Which was against the rules.*

*It made the children laugh and play,
Laugh and play, laugh and play.
It made the children laugh and play,
Laugh and play, laugh and play
To see the lamb at school.*

Методически вполне допустимо сочетание детских песен на русском и английском языках на начальном этапе обучения, если их содержание позволяет выявить те или иные различия в употреблении языковых явлений в двух языках. В качестве коррелирующих между собой по признаку включения звукоподражательной лексики можно взять следующие песни:

Old MacDonald Had a Farm

*Old MacDonald had a farm,
And on that farm he had cows,
With a moo moo here
and a moo moo there
Here a moo, there a moo,
everywhere a moo moo
Old MacDonald had a farm...*

Песенка о животных

*Есть у нас лошадка Игогошка
И еще собачка, и еще кошка.
Кошечка — мяу-мяу,
А собачка — гав-гав,
А лошадка, а лошадка И-го-го.
Есть у нас коровка Мумумушка
И еще овечка, и еще хрюшка...*

С учетом трех ключевых линий формирования эмоционального опыта младшего школьника мы выделяем следующие специальные принципы отбора песенного материала на начальном этапе обучения иностранному языку:

1. Принцип эмоциональной окрашенности вербального содержания песни.

Данный принцип предполагает отбор детских песен, имплицитно или эксплицитно содержащих различные эмотивные средства иностранного языка [8].

2. **Принцип сюжетности.** Согласно данному принципу отбираемые песни должны раскрывать некую сюжетную линию, иметь богатство образов и оценок с целью их последующей интерпретации обучающимися в ходе выполнения речевых упражнений.
3. **Принцип гармонии.** Данный принцип ориентирует на отбор песен гармоничного звучания, музыка которых вызывает положительные эмоции у обучающихся, а соответственно, и интерес у младших школьников.
4. **Принцип визуальной опоры.** Рассматриваемый принцип ориентирует на отбор песен, которые обязательно сопровождаются видеорядом или картинкой. Визуализация позволяет подкрепить процесс декодирования эмотивных кодов и облегчает понимание их смыслового плана.
5. **Принцип антропоцентризма.** Данный принцип ориентирует на отбор песен, которые не просто соответствуют уровню развития и степени владения иностранным языком младших школьников, но и вызывают интерес как в содержательном плане, так и в музыкальном сопровождении.

Поскольку песня – это стихотворное произведение, положенное на музыку, то последовательность работы над песней на уроках иностранного языка во многом схожа с работой над иноязычным эмотивным текстом.

Напомним, эмотивный текст представляет собой «текст для адекватного восприятия и понимания эмоционального содержания» [11, с. 182].

По-нашему мнению, работа над песней должна включать следующие этапы:

Первый этап – знакомство с песней. Он предполагает первичное прослушивание песни с обязательным установочным коммуникативным заданием и снятием возможных языковых трудностей путем использования зрительной наглядности и перевода.

Особое значение на данном этапе имеет смысловое прогнозирование, которое заключается в предвосхищении содержания песни по заголовку, по иллюстративному материалу, с помощью выборочного чтения отдельных строк песни.

Второй этап – чтение текста песни. На начальном этапе обучения чтение текста песни осуществляется всегда вслух индивидуально по цепочке (по две строчки) и в хоровом воспроизведении. На данном этапе важно проверить полноту понимания смыслового содержания песни детьми.

Третий этап – повторное прослушивание песни с концентрацией внимания учащихся на языковую форму. На данном этапе используются различные языковые упражнения (трансформационные, подстановочные, на замену и др.).

Процесс формирования эмоционального опыта детей младшего школьного возраста неотделим от процесса формирования речевых навыков и умений, поэтому этот этап включает два условных подэтапа.

На первом подэтапе учащиеся выполняют лексические или грамматические упражнения в рамках основной темы урока.

На втором подэтапе учитель организует работу уже с эмотивными средствами в содержании представленного песенного материала.

Четвертый этап – заучивание песни наизусть и ее хоровое или индивидуальное воспроизведение учащимися с концентрацией внимания на смысловом содер-

жании песни, ее нравственно-эстетическом потенциале. Данный этап предваряет беседа о содержании песни, эмоциях, которые она вызывает у детей.

В заключение следует отметить, что песня — не единственное средство формирования эмоционального опыта младшего школьника, но весьма эффективное, если работа над песней выстроена методически грамотно.



Литература

1. **Алефиренко Н. Ф.** Теория языка. Вводный курс: учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.
2. **Бим И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И. Н. Бим. – М.: Просвещение, 1988.
3. **Выготский Л. С.** История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. – М., 1983.
4. **Никитенко З. Н.** Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе: Монография / З. Н. Никитенко. – М.: Прометей, 2018.
5. **Никитенко З. Н.** Ценностные составляющие профессиональной подготовки учителя иностранного языка для дошкольной и начальной ступеней школьного образования / Аксиология иноязычного педагогического образования: монография / коллектив авторов; по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6-7 декабря 2019 г.). М.: МПГУ, 2020.
6. **Смолярчук И. В.** Особенности эмоционального развития городских и сельских дошкольников. Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус», 2018. – Т. 17. – №37. – С. 53-56.
7. **Хомская Е. Д.** Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование) / Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова – М.: МГУ, 1992.
8. **Чернышов С. В.** Эмотивные средства обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2018. – №10. – С. 139-146.
9. **Чернышов С. В.** Формирование эмоционального опыта младших школьников средствами иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2019. – №11. – С. 2-9.
10. **Шамов А. Н.** Иноязычные лексические механизмы и стратегии как основа формирования лексической компетенции // Теория и методика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. Шатиловские чтения: сб. науч. тр. – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2018. – С. 183-186.
11. **Шаховский В. И.** Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008.
12. **Durlak J.** The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. / Durlak J., Weissberg R., Taylor A., Dymnicki K., Schellinger. // Child Development, Volume 82. 2011. – № 1. – Pp. 405-432 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/meta-analysis-child-development-1.pdf> (дата обращения: 25.05.2020).
13. **Durlak J., Weissberg R., Mahoney J.** An update on social and emotional learning outcome research. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>, <https://www.kappanonline.org/social-emotional-learning-outcome-research-mahoney-durlak-weissberg/> (дата обращения: 25.05.2020).



Сведения об авторе

Чернышов Сергей Викторович, канд. пед. наук, доцент кафедры преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: Chernish25@yandex.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



Аннотация

В данной статье затрагивается проблема формирования и развития основ социокультурной компетенции на уроках английского языка в начальной школе, показаны различные этапы становления этой компетенции у учащихся 2–4-х классов в новом авторском УМК *Dialogue with English*. В статье также рассматриваются способы введения и закрепления различных культурологических элементов для формирования знаний школьников о стране изучаемого языка в сопоставлении с фактами, традиционными для родной страны обучающихся.



Abstract

SOCIOCULTURAL COMPONENT IN PRIMARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article deals with the problem of sociocultural competence formation and its further development in primary school students. Based on the analysis of a new authors' course for 2–4 years schoolchildren 'Dialogue with English' different stages of sociocultural development are presented. The article also regards various ways of introduction and working with facts and elements of English-speaking countries culture in comparison with the same features in the students' own culture.



Ключевые слова

**английский язык, учебник, социокультурная
компетенция, начальная школа, национальная
идентичность**



Keywords

**the English language, textbook, sociocultural competence,
primary school, national identity**

В настоящее время вектор развития иноязычного образования направлен на формирование у обучающихся способности участвовать в межкультурном общении [1, с. 17]. «На современном этапе развития методической науки вряд ли найдется специалист в области иноязычного образования, который будет подвергать сомнению необходимость в процессе обучения иностранному языку готовить обучающихся к межкультурной коммуникации, формировать у них способность и готовность участвовать в межкультурной коммуникации средствами иностранного языка, проявляя при этом терпимость и уважение» [8, с. 218]. Как указывают в своем пособии «Методика обучению английскому языку. 1–4 классы» известные отечественные методисты, «являясь существенным элементом культуры народа — носителя данного языка и средством передачи ее другим, иностранный язык способствует формированию у школьников целостной картины мира» [9, с. 6]. Следовательно, изучая иностранный язык, школьники овладевают средством познания других стран, культуры народов, в них проживающих. Одновременно у учащихся появляется возможность более глубоко проникнуть в родную культуру. Иностран-

ный язык является той учебной дисциплиной предметного цикла, которая вводит в процесс обучения в начальной школе со второго класса.

В 2020 году вышел из печати новый учебно-методический комплект по английскому языку для начальной школы «Dialogue with English» (авторы О.В. Афанасьева, К.М. Баранова, И.В. Михеева). Его публикацию осуществляет издательство «БИНОМ. Лаборатория знаний», которое входит в Группу компаний «Просвещение». Этот УМК создан в соответствии с Федеральным государственным стандартом [10] на основе образовательной системы «Школа диалога», в рамках которой диалог рассматривается не только как метод обучения, но прежде всего как способ познания того, что окружает индивида в экстралингвистической реальности [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Работая по УМК *Dialogue with English*, учащиеся начальной школы познают способ общения в современном поликультурном мире, попадая в атмосферу диалога. При этом последний трактуется весьма широко — это и диалог культур (прежде всего российской и британской, но не только), это и диалог учебных предметов, различных сообществ людей и поколений и т.д. Овладевая иностранным языком в атмосфере диалога, учащиеся в начальной школе получают опыт сотрудничества, у них появляются навыки совместной работы, взаимовыручки. Естественно, что и сами учебники для 2–4-го классов, также как и рабочие тетради к ним, нацелены на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции школьников в единстве всех ее составляющих (речевая, языковая, компенсаторная, учебно-познавательная и социокультурная). Значение последней для становления личности школьника трудно переоценить. Благодаря ее формированию и развитию в течение всего процесса обучения учащиеся приобретают способность строить свое межкультурное общение на основе знаний культуры народа страны изучаемого языка, его традиций, менталитета, обычаев в рамках тем, сфер, ситуаций общения, которые отвечают их интересам на том или ином этапе обучения. Школьники овладевают умением сопоставлять родную культуру с культурой стран(ы) изучаемого языка, выделяя в них общее и различное.

Изучение английского языка способствует формированию у обучающихся своей национальной идентичности. Уже в младших классах школьники начинают осознавать себя россиянами, гражданами Российской Федерации, у них появляется более широкое и более глубокое представление о поликультурном сообществе, проживающем на территории родной страны. Одновременно к ним приходит осознание роли языка (в том числе и английского) как основного средства общения между людьми. На самых первых уроках английского языка второклассники начинают знакомиться с миром зарубежных сверстников, со страной изучаемого иностранного языка. Естественно, что основной акцент в УМК *Dialogue with English* ставится на изучении жизни, культуры, обычаев англоязычных стран, в первую очередь Великобритании, и на сопоставлении их с тем, что привычно россиянам.

Первые социокультурные знания обучающиеся получают на своем родном языке. В рамках первого модуля «Давайте познакомимся» (УМК 2) они узнают официальное название страны, где зародился английский язык, получают информацию о ее столице, государственном флаге, некоторых символах. Сведения страноведческого характера предлагаются на специальных плашках. Красочные слайды помогают второклассникам увидеть резиденцию британской королевской семьи.

Выполняя задания первого и второго урока указанного модуля, школьники задумываются о том, какие языки существуют в мире, почему важно их изучать, чем знание иностранного языка может помочь в жизни, отчего большинство лю-

дей в мире изучают именно английский язык как иностранный. Развивая социокультурную компетенцию второклассников, на страницах УМК 2 вводится информация о том, что, говоря на английском языке, собеседники всегда сначала называют имя, а потом фамилию, что традиционным ответом на вопрос *How are you?*, согласно правилам речевого этикета, являются реплики *Fine./Very well*. Небольшие культурологические вкрапления подобного рода предлагаются в течение всего периода обучения в начальной школе.

В середине первого года обучения английскому языку учащиеся знакомятся с зимними праздниками, которые отмечаются в Великобритании в конце декабря – начале января. Названия этих праздников (*Christmas, New Year*) и некоторые их атрибуты (*Christmas card, Christmas tree, Christmas pudding, Christmas stocking*), а также традиционные формулы поздравлений (*Merry Christmas, Happy New Year*) второклассникам предлагаются на английском языке, а сами фактические сведения о них – на русском. Учащиеся имеют возможность провести сопоставление похожих праздников, определить, чем они отличаются в России и Британии. В третьем и четвертом классах школьники узнают отличия в праздновании Пасхи (*Easter*) в России и Соединенном Королевстве. Они получают возможность создавать на изучаемом языке сообщения о главных российских праздниках – Дне Победы (*Victory Day*), Дне России (*Russia Day*), а также об учрежденном в США известном во многих странах мира Дне матери (*Mother's Day*).

Углубление культурологических знаний, дальнейшее развитие социокультурной компетенции происходит в большей степени на занятиях по английскому языку в третьем и четвертом классах. Так, во время изучения модуля *This is my school* (УМК 3) учащиеся получают сведения о названиях некоторых учебных дисциплин в начальной школе. Они также узнают английские слова для обозначения предметов школьного обихода в Британии, классных досок (*blackboard, whiteboard, board, smart board*), обращают внимание на то, как принято обращаться к учителям в школе (*Sir, Miss*). Обсуждая проблемы жизни в городах и сельской местности, предлагаемые в модуле *This is my town and countryside* (УМК 3), учащиеся начальных классов знакомятся с английскими названиями многих городов России и Великобритании, они получают интересные сведения о таких исторических провинциях Британии, как Уэльс и Шотландия, их традициях, символике. Текст о знаменитом шотландском озере Лох Нес (*Loch Ness*) и, возможно, обитающем в нем чудовище дает повод обсудить реальность существования последнего, поговорить о живописном ландшафте этого района. Учащимся предоставляется информация о столицах различных частей Соединенного Королевства, центральных площадях этих крупных городов и их достопримечательностях, видах транспорта, например знаменитом красном двухэтажном автобусе (*double-decker*) или черном лондонском (*cab*). Параллельно они сопоставляют аналогичные сведения о Москве и Санкт-Петербурге. На занятиях по английскому языку, используя УМК *Dialogue with English*, школьники узнают много нового о различных территориях (*Siberia, Lake Baikal, the Black Sea, the White Sea, the Ural Mountains, the Pacific Ocean*). В конце второго года обучения английскому языку обучающиеся имеют возможность вспомнить (или узнать) многих известных людей России и Британии, включая монархов этих стран.

В четвертом классе в модуле 9 *Around Russia and Great Britain* обучающиеся получают данные о музеях, художественных галереях Лондона, его известных дворцах и иных исторических местах. При этом они узнают о появлении новых знаменитых аттракционов (*the London Eye*), инновациях и изменениях в названиях известных памятников архитектуры. В частности, это касается используемого с 2012 года названия *Elizabeth Tower* для обозначения башни с часами Вестмин-

стерского дворца, которую раньше именовали *the Clock Tower*. В рамках восьмого модуля *About the house* (УМК 4) четвероклассники знакомятся с типичными зданиями, в которых живут британцы (*cottages, blocks of flats*), получают информацию о традиционном английском доме и расположении в нем различных комнат. Многие обучающиеся впервые сталкиваются с новым типом жилищ, которые становятся весьма популярными в западных странах (*tree houses, houseboats*).

Во время третьего года обучения английскому языку социокультурные явления в основном предлагаются в сопоставлении. Учащиеся, например, имеют возможность сравнить известные парки Британии и России: модуль 10 *Animals and plants around us* (УМК 4). Текстовая информация и различные задания уроков модуля дают школьникам возможность увидеть и сопоставить специфику лондонского Гайд-парка (*Hyde Park*) и парка «Зарядье» в Москве. Знакомясь с жизнью животных, четвероклассникам предстоит серьезно задуматься о плюсах и минусах содержания птиц и зверей в зоопарках, предложить свою аргументацию по этому вопросу. Возможно, многие из учащихся начальной школы впервые узнают о национальных парках России «Земля леопарда» (*Leopard Land*) и «Зов тигра» (*Tiger's Call*), о животных, которые занесены в Красную книгу (*the Red Book*) и смогут поближе познакомиться с ней самой. Таким образом, школьники поймут, что многие виды растений, грибов, животных находятся под угрозой исчезновения. В списке редких и исчезнувших видов Международного союза охраны природы, который ежегодно обновляется, сейчас зарегистрировано около 700 наименований. От учащихся начальной школы потребуются осмысление создавшейся ситуации, выработка собственного мнения по отношению к ней. К концу обучения в четвертом классе обучающиеся смогут выработать в себе чувство ответственности, понимание того, что необходимо следовать определенным нравственным нормам поведения, хорошо знать культуру родной страны, уметь находить точки соприкосновения при обсуждении различных проблем с собеседниками и сопоставлять некоторые факты родной культуры с их аналогами в иных странах.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что социокультурная направленность обучения английскому языку в УМК *Dialogue with English* для 2–4-х классов начальной школы предполагает ориентацию всего процесса овладения английским языком именно на диалог культур, причем культуроведческий аспект в содержании обучения усиливается с каждым годом. Отметим также, что подача и анализ учебного материала в указанном УМК учитывает различия в социокультурном восприятии мира в родной стране младших школьников и в стране их сверстников. Развивая умение представлять свою страну и ее культуру на английском языке, учащиеся знакомятся со многими фактами жизни Российской Федерации, Великобритании, других государств и реально начинают вести диалог культур.



Литература

1. Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социокультурные ценности: коллективная монография. – М.: НЕОЛИТ, 2017. – 424 с.
2. Афанасьева О. В., Баранова К. М. Михеева И. В. УМК «Dialogue with English»: Английский язык. Учебник для 2 класса в 2 частях. Часть 1. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 128 с.
3. Афанасьева О. В., Баранова К. М. Михеева И. В. УМК «Dialogue with English»: Английский язык. Учебник для 2 класса в 2 частях. Часть 2. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 128 с.
4. Афанасьева О. В., Баранова К. М. Михеева И. В. УМК «Dialogue with English»: Английский язык. Учебник для 3 класса в 2 частях. Часть 1. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 128 с.

5. **Афанасьева О. В., Баранова К. М. Михеева И. В.** УМК «Dialogue with English»: Английский язык. Учебник для 3 класса в 2 частях. Часть 2. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 128 с.
6. **Афанасьева О. В., Баранова К. М. Михеева И. В.** УМК «Dialogue with English»: Английский язык. Учебник для 4 класса в 2 частях. Часть 1. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 128 с.
7. **Афанасьева О. В., Баранова К. М. Михеева И. В.** УМК «Dialogue with English»: Английский язык. Учебник для 4 класса в 2 частях. Часть 2. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 128 с.
8. **Макеева С. Н.** Диалог культур: вызовы профессионально-методической подготовке учителя английского языка // Диалектика современного межкультурного иноязычного образования: векторы и смыслы: коллективная монография. – М.: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2018. – С. 218-231.
9. **Рогова Г. Н., Верещагина И. Н., Языкова Н. В.** Методика обучения английскому языку. 1–4 классы: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2008. – 223 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. (дата обращения: 15.09.2020)

Баранова Ксения Михайловна, доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии Московского городского педагогического университета.
E-mail: Ksenia1973-73@mail.ru

Афанасьева Ольга Васильевна, доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры английской филологии Московского городского педагогического университета.
E-mail: AfanasievaOV@mgpu.ru



**Сведения
об авторах**

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

Статья посвящена рассмотрению методов и приемов стимулирования творческой активности учащихся начальных классов на уроках китайского языка. Представленные выводы иллюстрированы примерами из учебника по китайскому языку для младших школьников, изучающих китайский как первый иностранный язык, с учетом задач развития их творческого потенциала. Невербальные и вербальные творческие задания помогают разнообразить урок, стимулируют активность и мотивацию учащихся, создают благоприятный фон для изучения китайского языка.



Abstract

DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY SCHOOL LEARNERS IN THE CHINESE LANGUAGE CLASSES

The article is devoted to the main techniques of stimulating the creative activity of primary school learners of Chinese. The presented conclusions are illustrated with examples from a textbook for primary school children learning Chinese as the first foreign language (L1), taking into account the tasks of developing their creative potential. Non-verbal and verbal creative activities help to diversify the lesson, stimulate the motivation of students, and create an overall favorable background for learning Chinese.



Ключевые слова

китайский язык, методика преподавания китайского языка, лингводидактика китайского языка, начальная школа, творческий потенциал, творческие задания



Keywords

the Chinese language, methods of teaching Chinese, primary school, creative potential, creative tasks

Как известно, уроки иностранного языка в начальной школе нацелены не только на формирование у учащихся иноязычных коммуникативных и культуроведческих умений, но и на развитие целого комплекса их способностей, необходимых для адаптации и гармоничного развития в современном динамично изменяющемся информационном мире. Мы разделяем точку зрения З.Н. Никитенко и Н.Д. Гальсковой о том, что нравственное, коммуникативное, когнитивное, речевое, **эмоциональное** и **творческое развитие** личности младшего школьника составляет основной ценностный смысл раннего иноязычного образования [2, с. 4; 9; 10]. Данная статья посвящена вопросам раскрытия потенциальных креативных возможностей младших школьников (1–4-й классы, от 7 до 11–12 лет) на уроках китайского языка.

Понимание структуры творческого потенциала помогает определить основные приемы, которые учитель начальных классов может использовать на уро-

ках китайского языка, решая задачу всестороннего развития учащихся. Вслед за Л.К. Веретенниковой и Г.А. Усковой мы понимаем под творческим потенциалом «сложное явление, ядро которого составляет креативность как способность к созиданию нового». В структуру готовности учащегося к развитию творческого потенциала включаются такие компоненты, как мотивационный, содержательный, процессуальный, эмоционально-волевой и рефлексивный [1, с. 145–146].

На основе обозначенного компонентного состава творческого потенциала, применительно к обучению иностранному языку в начальной школе, можно выделить следующие основные пути развития потенциальных креативных возможностей у младших школьников на уроках китайского языка:

1. **Стимулирование эвристических рассуждений.** Это происходит прежде всего через построения догадок учащимися, когда учитель ставит вопрос, а ученики высказывают свои предположения об ответе. Так, при работе над освоением нового иероглифа, при семантизации можно использовать подсказки-иллюстрации: учитель фиксирует идеи школьников на доске и помогает им формулировать основные выводы.

К примеру, в учебнике китайского языка для 4 класса серии «Путешествие на восток» [6; 7], где при ознакомлении с новым иероглифическим материалом представлен этимологический ряд изображений того или иного иероглифа, иллюстрирующих изменение знака письменности в диахронии. Более того, важность наглядности именно при изучении иероглифической составляющей китайского языка является базовым этапом при обучении и непосредственным началом процесса познания языка младшими школьниками [4, с. 47].

При работе с представленными иллюстрациями педагог мотивирует учеников высказывать аргументированное мнение, учит видеть нюансы, используя приемы умственной деятельности (анализ, синтез, аналогия, сравнение и др.), также помогает школьникам самостоятельно сформулировать субъективно новое для них знание.

При всей кажущейся целесообразности этого приема мы не можем не отметить, что данный прием развития креативности подходит не для всех, поскольку не все младшие школьники способны к эвристическим рассуждениям. Высказывая свои точки зрения, ученики в силу возрастных особенностей мышления и отсутствия достаточного жизненного опыта могут не назвать искомые варианты ответов.

Следовательно, требуется дополнительная работа по практике развития стратегий сравнения и сопоставления у младших школьников как на уроках китайского языка, так и на других уроках, по развитию наблюдательности и чувствительности к мельчайшим деталям. Например, в анализируемом учебнике китайского языка авторства О.А. Масловец и О.А. Малых [6; 7] этому способствуют такие задания, как *«Посмотрите на картинки и сравните... китайскую и русскую семью»*, *«...русских и китайских школьников. В чем сходства и в чем различия?»*, *«...как проводят свой день китайские и российские школьники»* и т.п.

2. **Использование заданий творческого характера.** Принято считать, что детское творчество связано с рисованием, сочинением небольших рассказов, стихов, песенок и т.п. Мы дополним этот небольшой список драматизацией (постановка сценок), лепкой (созданием иероглифов, скульптур животных и птиц, особенно почитаемых в Китае), конструированием (созданием простых моделей фонарей, традиционных китайских жилищ, храмов), вырезанием несложных схем традиционных фигур и иероглифов из красной бумаги).

Есть ли место таким видам деятельности на уроках китайского языка в начальной школе? По нашему глубокому убеждению, детское творчество в разумных

рамках и с развивающей целью уместно на подобных занятиях. Творчество помогает ученикам снять напряжение, выразить то, что не высказано словами, представить свою точку зрения иными средствами. Кроме того, развиваются мелкая моторика, воображение, пространственное мышление. Например, обучение китайской каллиграфии может сопровождаться демонстрацией репродукций известных картин, пейзажей страны, прослушиванием фрагментов этнической музыки. Все это рассматривается нами как фон для дальнейших исследований, проектных заданий, как вариант обобщения полученных знаний и умений. Более того, это помогает создать атмосферу погружения в языковую среду и более тесно соприкоснуться с культурой КНР.

Знакомство с классическими произведениями китайской литературы, безусловно, также положительным образом влияет на развитие креативности младших школьников. Так, во всех учебниках учебно-методического комплекта серии «Путешествие на восток» [6; 7] ведущим персонажем, знакомящим обучающихся с культурой Китая, является главный герой классического китайского романа «Путешествие на запад», царь обезьян Сунь Укун. Текст романа представлен в адаптированном виде на русском языке, и за счет этого включения реализуется развитие социокультурной компетенции, что является важнейшим аспектом, указанным во ФГОС для НОО.

Рассматриваемый путь развития творческого потенциала также имеет свои достоинства и недостатки. Безусловными достоинствами помимо вышеперечисленных являются: погружение в мир культуры и искусства страны изучаемого языка; формирование толерантности и обучение иностранному языку по принципам диалога культур.

В качестве недостатка предлагаемой методики можно выделить сложность в управлении творческой деятельностью младших школьников. Некоторые ученики излишне погружаются в творчество и забывают о цели урока и поставленных задачах, а другие могут без особого энтузиазма оценить предложенные варианты действий и не включиться в общий творческий процесс.

Несомненно, отбирая материал, задания для занятий нужно учитывать уже имеющиеся навыки учеников, при необходимости делать и шаблоны, которые могут быть усовершенствованы детьми. Сам учитель должен быть готов к детальным пояснениям и демонстрации того, как следует выполнить упражнение.

Остановимся на методах и приемах развития творческого потенциала на уроках китайского языка. Под методом, вслед за Г.В. Роговой, мы понимаем способ упорядоченной деятельности учителя и учащихся, под приемом – реализацию метода через решение учащимися конкретных задач, которые ставит перед ними учитель, связанных с мыслительными операциями и восприятием органов чувств [11, с. 54–60].

1. Методы активизации творческих способностей нацеливают учащихся на раскрытие субъективно нового для них знания или формирование нового умения как способа взаимодействия с окружающей действительностью. Например, при первом знакомстве или обобщении изученного страноведческого материала о жизни ровесников в Китае можно предложить следующие задания:

- высказывание предположений (приемы: «Как вы думаете, есть ли у детей в Китае...?», «Как вы полагаете, отличается режим дня в Китае и России?», «Предположите, на что похож и что значит этот иероглиф?»);

- развитие вербальной фантазии (приемы: «Представьте и опишите устно», «Напишите письмо другу из Китая о...»);
- исследовательские проекты с элементами творчества: рисованием, лепкой, вырезанием, конструированием и т.п. (приемы: «Создайте модель», «Нарисуйте свою ассоциацию с иероглифами», «Вырежьте по схеме», «Дополните рисунок и опишите его», «Вылепите из пластилина иероглиф»);
- драматизация (разыгрывание сцен из китайских литературных произведений, устных монологов и диалогов по заданной теме);
- игровые методы, которые применяются с целью усиления познавательного интереса и мотивации обучающихся к изучению китайского языка, облегчения учебного процесса, создания условий для раскрытия творческого потенциала, стимуляции речевой активности и мыслительной деятельности [3, с. 15].

К примеру, в учебнике для 4 класса серии «Путешествие на восток» предлагается следующая игра: *участникам нужно разбиться по парам, каждый загадывает и записывает на листочке несколько школьных уроков (от 3 до 5). Задача каждого в паре угадать: 1) сколько уроков загадал одноклассник и 2) какие это уроки. Можно задавать только такие вопросы, на которые можно ответить да или нет. Задавать вопросы нужно по очереди. Чтобы определить очередность, нужно скинуться на пальцах в «Камень, ножницы, бумага» по-китайски: «Shítou、jiǎn子、bù». Кто первый отгадывает все уроки соседа – тот выиграл.*

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. A: 你有三jié课吗? | 2. A: 你有没有汉语课? / 你有汉语课吗? |
| B: 没有。你有... jié课吗? | B: 我有 (没有) 汉语课。你有没有...课? / 你有...课吗? |
| A: 有。你有... jié课吗? | A: |
| B: | B: |

Игра снабжена речевыми опорами, что помогает обучающемуся не допустить ошибок в построении вопросов и ответов. Во время такого рода игры помимо тренировки в употреблении лексико-грамматических конструкций создается определенная нестандартная ситуация, которая требует принятия правильного решения за ограниченный промежуток времени [13, с. 56].

2. Методы стимулирования познавательной активности помогают обучающимся в открытии и усвоении новых знаний по предмету. Для этого используем приемы умственной деятельности анализа и синтеза, сравнения, аналогии, обобщения: «Прочитайте и сравните», «Запишите и сравните», «Напишите/прочитайте по-другому», «Что изменилось?», «Что не так?», «Найдите ошибку».

3. Методы саморазвития нацелены на формирование самостоятельной деятельности учащихся. Безусловно, большинство заданий исследовательского характера младшие школьники выполняют под руководством педагога, однако некоторые задания можно давать с установками «Сделайте сами», «Догадайтесь сами», «Постарайтесь сделать без помощи взрослых». Полезным будет использование простых алгоритмов (схем), описывающих последовательность действий для выполнения учебной задачи (прием «Сделайте по шагам. Какой результат получился?»).

Покажем, как это можно реализовать на уроках китайского языка за счет проектной деятельности [6; 7], где предложен алгоритм выполнения мини-исследования:

Давайте узнаем, какие предметы являются самыми любимыми в вашем классе:

1. Составьте таблицу с указанием названий предметов и имен одноклассников.
2. Узнайте у ребят, какой предмет является их самым любимым. Заполните таблицу.

3. Подсчитайте, сколько одноклассников любит каждый предмет.
4. Составьте диаграмму.
5. Подготовьтесь рассказать в классе о результатах проделанной работы.

Такого рода задания для выполнения самостоятельно, без помощи учителя или родителей, развивают субъектность учащихся, что, безусловно, применительно к характеристике младшего школьника, изучающего иностранный язык, определяется как неотъемлемое свойство личности, мотивированной к изучению языка и стремящейся быть субъектом учебно-познавательной деятельности [8, с. 80]. Более того, развитие креативности акцентирует внимание на развитии особенностей личности обучающегося, которые играют наиболее важную роль для познавательных процессов, воспитания и учения, а следовательно, и для становления индивидуальности [12, с. 143].

В заключение необходимо отметить, что в процентном соотношении количество заданий творческого характера на уроках китайского языка невысокое. Но это не должно являться основанием для их полного исключения из системы обучающих и развивающих упражнений. В отдельных ситуациях задание репродуктивной направленности можно трансформировать в аналогичное с элементами небольшого исследования. Такой подход будет создавать благоприятные условия, необходимую мотивацию для дальнейшего изучения иностранного языка и формирования социокультурной компетенции младших школьников.



Литература

1. Веретенникова Л. К., Валишина Л. Н., Ускова Г. А. Психолого-педагогические основы экспериментальной работы в образовательном учреждении. – М.: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2004. – 194 с.
2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Иностранный язык в дошкольном образовании: цели и содержание // Иностр. языки в школе – 2019. – № 3. – С. 2-13.
3. Дубнякова О. А., Балина А. С. Применение игрового метода обучения с целью формирования билингвальной коммуникативной компетенции младших школьников // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 10. – С. 13-16.
4. Кваша М. М., Сороковых Г. В. Обучение младших школьников иероглифам китайского языка с учетом психолингвистических особенностей запоминания иероглифических знаков // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 6. – С. 45-51.
5. Леонтьев А. А. Возрастные и индивидуальные особенности школьников в процессе обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 1. – С. 70-74.
6. Масловец О. А., Малых О. А. Китайский язык. 4 класс. Часть 1. Учебное пособие. – М., Просвещение, 2020. – 112 с.
7. Масловец О. А., Малых О. А. Китайский язык. 4 класс. Часть 2. Учебное пособие. – М., Просвещение, 2020. – 96 с.
8. Мурашева Е. С. Языковой портфель как средство формирования субъектности младшего школьника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – № 1 (13). – С. 79-83.

9. **Никитенко З. Н.** Иностранный язык в начальной школе. Теория и практика. Учебник для бакалавров. – М.: Флинта, 2018. – 328 с.
10. **Никитенко З. Н.** Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе. Монография. – М.: Прометей, 2019. – 430 с.
11. **Рогова Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе/Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991, 287 с.
12. **Сороковых Г. В., Прибылова Н. Г.** Взаимодействие языка и культуры как методическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – № 4 (32). – С. 141-144.
13. **Тарева Е. Г.** Личностно развивающий потенциал учебного пособия по иностранному языку // Вестник МГЛУ. – 2007. – № 538. – С. 49-58.

Малых Оксана Андреевна, канд. пед. наук, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: MalihOA@mgpu.ru

Дугина Галина Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: DuginaGA@mgpu.ru



**Сведения
об авторах**

АНГЛИЙСКИЙ ОНЛАЙН ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА: НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ



Аннотация

Авторы статьи рассматривают опыт дистанционного обучения детей младшего школьного возраста английскому языку с применением мультисенсорного подхода и методики Letterland российскими педагогами в системе дополнительного образования.



Abstract

TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS ONLINE: NEW REALITY AND NEW OPPORTUNITIES

This article discusses the experience of teaching English distantly (online) to young learners by the Russian teachers of additional education system. The authors propose to pay particular attention to the benefits of using the multisensory approach and original Letterland methodology.



Ключевые слова

дистанционное обучение английскому языку, младший школьный возраст, фонетический подход к обучению чтению, фоника, трудности обучения, дислексия, дисграфия, мультисенсорное обучение грамоте, методика Letterland



Keywords

online English teaching, young learners, phonetic approach to teaching reading, phonics, learning difficulties, learning disabilities, dyslexia, multisensory literacy teaching, Letterland methodology

Недавние события, связанные с эпидемиологической ситуацией в мире, изменили нашу привычную жизнь, включая и профессиональную деятельность обучения иностранному языку. Многие учителя не понимали, как перевести своих учеников на дистанционную форму обучения, как продолжить работу онлайн, особенно с детьми младшего школьного возраста. Как сохранить эффективность и результативность занятий? Как построить урок, чтобы ребенок не потерял интерес к изучению иностранного языка?

Данная статья представляет в обобщенном виде лингводидактический опыт группы российских педагогов, работающих преподавателями английского языка в системе дополнительного образования с детьми дошкольного и раннего школьного возраста в различных городах нашей страны. Помимо возраста обучающихся, всех участников группы объединил выбор применяемой

ими на практике методики обучения английскому языку как иностранному – Letterland. Данная методика, разработанная еще в 1968 году британским педагогом-психологом Lyn Wendon [9], давно получила широкое признание и распространение за рубежом, однако, для отечественной школы является относительно новой [5]. Поэтому нам представилось важным именно сейчас, в период множественных педагогических и узко-методических экспериментов и поисков оптимальных решений в сфере раннего обучения иностранным языкам с применением онлайн-технологий, обобщить и представить опыт наших коллег, работающих как репетиторами, так и преподавателями в языковых центрах дополнительного образования. Своими наблюдениями и результатами опытного обучения детей от 4 до 9 лет дистанционно с применением мультисенсорного подхода и методики Letterland поделились: Л.Б. Озорнина (г. Курган), О.В. Зенченко (г. Мирный), В.В. Ламбрехт (г. Москва), А.А. Романова (г. Апрелевка), Е.С. Филиппович (г. Газопроводск), А.Г. Бугаева (г. Иркутск), С.М. Ананьева (г. Раменское), М.В. Божилко (г. Воронеж). Общее количество детей, проходивших онлайн обучение в системе дополнительного образования в 2020 году под руководством вышеназванных педагогов относительно небольшое, всего 96 человек. Педагоги проводили как индивидуальные занятия, так и групповые от 2 до 8 человек в группе. Во многом полученные результаты свидетельствуют об успешности проведенного экспериментального дистанционного онлайн обучения, но возникали и проблемы.

Неоспоримо, что для эффективных онлайн-уроков необходимы устойчивое интернет-соединение, компьютер, удобная для учителя и ученика обучающая платформа, позволяющая делиться экраном и управлением, полезный материал (учебники, карточки, компьютерная программа). Наш опыт показывает, что групповые занятия онлайн с детьми младшего возраста эффективнее проходят в мини-группах от двух до четырех человек (см. рис. 1). Хотя при форс-мажорном переносе уроков в онлайн многие наши коллеги, работающие по Letterland, успешно справлялись с группами наполняемостью до 8 человек и даже организовывали групповой онлайн-праздник в конце учебного года. Но самое важное – учащиеся продемонстрировали запланированный образовательный результат, поэтому представляется необходимым проанализировать и определить сильные стороны планируемого онлайн-обучения как отдельной формы организации и проведения занятий.

Сложность обучения ребенка младшего возраста при дистанционной форме обучения заключается в том, что труднее удержать его внимание, отсутствует привычный личный контакт с преподавателем, непросто контролировать выполнение задания, требуется участие и помощь взрослых (родителей, старших братьев или сестер и т.д.). Кроме того, маленький ученик не может сидеть на одном месте продолжительное время. Не совсем понятно, как решить вопрос проверки домашнего задания. Нужно ли его вообще задавать в условиях дистанционного обучения?

Более того, педагоги и родители обеспокоены тем, как учить дистанционно детей с трудностями обучения. Среди учащихся начальной школы сегодня значительная часть детей недостаточно готова к традиционным учебным нагрузкам, что тут можно сказать о занятиях онлайн! Это связано с несформированностью процессов регуляции деятельности, внима-

Рис. 1

**Онлайн-занятие
в группе из трех
учеников**



ния, зрительного восприятия, фонематического слуха и других когнитивных функций [1]. Такой ребенок легко отказывается от новых знаний при классической форме обучения, тем более не хочет верить, что онлайн уроки изменят его отношение к учебе. Неудивительно, что и сами родители часто убеждены, что дистанционные занятия не принесут пользы.

Мы уже убедились на опыте работы офлайн, что сделать эффективным обучение иностранному языку для любого ребенка, включая ребенка с трудностями в обучении, можно, пойдя навстречу ребенку, т.е. учить его так, как он учится сам — через мультисенсорное обучение. Такой подход в обучении английской грамоте учащихся, имеющих трудности, в т.ч. с дислексией, применявшийся в США с 1930-х, получил название Orton-Gillingham. Эта теория сочетает в себе мультисенсорные приемы наряду со структурированием последовательности фонетических правил английского языка [7], и методика Letterland построена на принципах Orton-Gillingham.

Проведенное экспериментальное онлайн-обучение показало, что первостепенную значимость для эффективного дистанционного занятия с маленьким учеником, имеет четкий, повторяющийся от урока к уроку, план занятия и учебного курса в целом. Подобно тому, как учитель следует этому правилу на каждом занятии офлайн, так оно должно переноситься и в онлайн. В самом начале урока необходимо поприветствовать учеников, спросить, как у них дела, установить эмоциональную связь. В нашем случае все педагоги начинали уроки с приветственной песенки Welcome-song, обязательно сопровождая ее совместным пением и движениями. Не менее важной для дистанционного обучения явилась регулярная смена заданий и видов деятельности, которые обеспечивают удержание интереса ребенка, но при этом очень важно предотвратить переутомление. При планировании выдерживалась продолжительность занятия: не более 25 минут для дошкольников и 35 для младших школьников.

Одной из проблем при переходе на онлайн-обучение, которую отмечают коллеги, кто до этого никогда не проводил дистанционных уроков, было изначальное желание педагога успеть за онлайн-урок столько же, сколько успевали с этим же учеником/этой же группой при офлайн-занятии, т.е. фактически перенести план урока в классе в дистанционный формат. Но очень скоро стало понятно, что это не эффективно. Планирование онлайн-занятий отличается от планирования уроков в классе. Даже если мы продолжаем работать по той же методике и той же программе, мы адаптируемся под новый формат, так как ресурсы используются иначе. Например, время на демонстрацию слов на карточках — печатных или на экране цифровых — будет разное и т.п.

В основе обучения по методике Letterland [9], которую мы используем, лежит мультисенсорный подход к обучению языку и фонетические истории, которые рассказывают о жизни обитателей волшебной страны букв. Герои Letterland яркие, привлекательные, живые, у каждого свой характер. Они разговаривают, общаются друг с другом, живут в разных местах (кто в горах, кто на маяке у моря и пр.), окруженные аллитеративными предметами (**h** — это **Harry Hat Man**, живет на холме (**hill**) в доме (**house**) с крышей в форме шляпы (**hat**), его любимые животные **horse**, **hedgehog**, сам ходит босиком, т.к. ненавидит любой шум (**hates noise**), поэтому сам произносит свой звук в словах шепотом — **h** [δ]) (см. рис. 2).

Рис. 2
Иллюстрация
волшебного героя
звука [h]



Каждое занятие посвящено встрече с новым жителем волшебной страны и виды деятельности на уроке связаны со знакомством с его историей (introduction), лексикой (keywords), его движениями (action tricks) (см. рис. 3), формой буквы (letter shape, story and songs), звуком (phonemic awareness), развитием речи по теме (talk time). Каждый пункт плана занимает не больше 5 минут. Таким образом, маленький ученик не успевает устать от долгого сидения перед экраном компьютера.


Рис. 3

Знакомство на экране с движениями (action tricks) буквы и звука Т [t]

Преподаватели, обучающие английскому языку по методике Letterland, для дистанционного обучения применяли компьютерную программу, которая позволяет использовать на занятии игровую интерактивную форму, а именно анимированные и озвученные истории в виде коротких мультфильмов о 26 жителях страны Letterland, игры с буквами и словами, песенки и рифмовки с движениями, фонетические ридеры. Более того, сама компьютерная программа придавала занятию четкую структуру, которая очень важна при обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста.¹

¹ С интерактивными образцами уроков и компьютерной программы можно ознакомиться по ссылкам: <https://www.flipsnack.com/letterland/fix-it-phonics-level-1-sample-lesson-second-edition/full-view.html> <https://www.flipsnack.com/letterland/fix-it-phonics-level-2-second-edition-sample-lesson/full-view.html>

Важным преимуществом использования мультисенсорного подхода во время дистанционного обучения явилось то, что он позволяет поддерживать и удерживать контакт с учениками младшего возраста. Такой подход полезен не только для всех детей, но и для детей из так называемых «групп риска». Он может быть реализован при индивидуальных онлайн-занятиях, а также в мини-группах. Особенность данного подхода состоит в возможности педагога учитывать в процессе обучения наиболее сильные наклонности каждого ребенка и опираться на них, что значительно повышает эффективность образовательного процесса и позволяет добиться целей урока с детьми как успешными, так и испытывающими трудности в обучении. Ключевым фактором успеха в результативности обучения является преподнесение не более одного нового факта/новой темы за занятие. Все последующие новые знания преподносятся детям на основе их предыдущих знаний, соблюдается последовательность и повторяемость материала [1; 7].

Мультисенсорное обучение включает в себя четыре направления: слуховое, визуальное, кинестетическое и тактильное, которые возможно реализовать через экран компьютера. Слуховую сторону усиливают песни, короткие истории и рифмовки chants, которые можно найти у каждого жителя страны Letterland. Учитель «вводит» детей в воображаемую страну, где буквы алфавита оживают, начинают звучать и рассказывают детям о себе, о том, как они ведут себя в словах и почему. Также, помогают разнообразные игры и приемы, направленные на формирование фонематического слуха ученика, например, wordsort, wordbuilding (см. рис. 4), picturecoding. Даже такие эффективные кинестетические приёмы, нацеленные на развитие осознанного понимания звукослияния – live reading/live spelling (когда дети выбирают карточку-пиктограмму, выстраиваются, формируя слово и держа карточки перед собой, произносят свой звук, и вместе мы складываем/читаем

Рис. 4

Скриншот фрагмента игры на словообразование на групповом онлайн-уроке с использованием компьютерной программы Letterland Fix-it Phonics



слово), возможно организовать онлайн, привлекая к занятию родных или любимые игрушки (куклу, мишку и т.д.).

Обучение детей младшего возраста строится на игре. При этом очень важно понимать, что игра эта должна происходить с определенной целью. Не стоит игнорировать аналитическое, сознательное оперирование ребенка языком, доминирование только игровой мотивации недостаточно [3]. С Letterland, как раз, обучение построено на элементе сознательности, ребенок (хотя и незаметно для себя) учится «видеть» звуки, а феномен аллитерации, на котором построены истории героев, «схватывают» даже совсем маленькие дети, и это, в свою очередь, помогает им легче запоминать новые слова.

Если на уроке вы наряжаете детей в каких-то героев, поете, танцуете, лепите, раскрашиваете, рисуете и т.п., задайтесь вопросом – насколько это мультисенсорно связано с обучением языку, речевой деятельности? Приведем пример мультисенсорного упражнения. Если мы, глядя на экран с изображением Bouncy Ben поем песенку о том, как этот герой пишет свою букву, делая при этом в воздухе движение рукой, как будто пишет букву в воздухе (прием air tracing), и при этом кто-то из детей может быть в костюме зайчика (Bouncy Ben is a bunny), это будет являться примером мультисенсорного упражнения, так как мы *одновременно* закрепляем наряду с лексикой и форму буквы, и ее звук, задействуем и визуальный, и слуховой канал восприятия, и кинестетический, и эмоциональный.

Развитие визуального восприятия обеспечивает мнемонический прием пиктокодирования (picturecoding), наложение картинки на форму буквы, который лежит в основе метода. Для детей пиктокодирование воспринимается как ри-

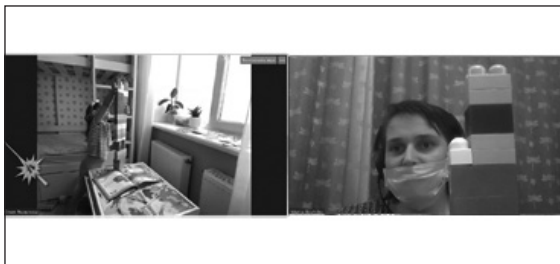
сование и игра, но эффективность мнемоники для обучения детей звукам букв подтверждена исследованиями [8]. Каждая пиктограмма Letterland продумана так, что не только помогает запомнить форму буквы, обеспечивает логическую для ребенка связь с ее звуком и с *изменениями* ее формы, но, что самое важное, закладывает основу для объяснения, почему буквы могут менять звуки в словах, когда «встречаются» с другими буквами.

Все это оказалось вполне возможно реализовать через экран компьютера или планшета, используя современные технологии и платформы для проведения занятий, которые не только обеспечивают демонстрацию ученику экрана учителя, но и предоставляют доступ к виртуальным доскам, чтобы ученик мог самостоятельно выполнить задание по написанию букв, слов или пиктокодированию. Очень важно отметить, что «чисто экранное время», т.е. когда мы совместно с учеником фокусируемся на рассматривании экрана, или выполняем интерактивное упражнение, используя компьютер, составляет 50% времени урока. Другие 50%, чередуя виды деятельности, мы наполняем мультисенсорными упражнениями.

Наполнить онлайн-урок тактильными и кинестетическими компонентами оказалось непростой задачей и потребовало проявления фантазии и выдумки. Обучая мультисенсорно, мы даем детям возможность развивать воображение, задействуем тело в кинестетических упражнениях, изображая буквы, строя «живые слова». У каждого жителя Letterland есть любимое движение (action

Рис. 5

**Использование
домашних
предметов
для игры
«Bouncy
Ben building
blocks»**



trick), таким образом, можно включать разминку в каждый урок (см. рис. 3). Дети эмоционально позитивно реагируют на такие задания и смену видов деятельности.

Используем комнату (квартиру) ребенка, так как у любого ученика младшего возраста найдется много интересных игрушек, предметов, творческого материала, необходимых для проведения занятий. Например, когда мы знакомимся с Bouncy Ben (звук [b] и его буква), можно предложить построить необычное здание из кубиков: Bouncy Ben has lots of **bricks** and can **build** a **big building**. We can **build** too with our **blocks**! (см. рис. 5).

Привлекаем по возможности членов семьи ребенка к занятию. Наверняка у папы найдется ящик с инструментами, которые так важны для героя Fix-It-Max, потому что он очень любит все ремонтировать. У мамы может быть чудесная коллекция шляп, которые оценит Harry Hat Man. Как показало экспериментальное обучение, подобная совместная деятельность оказалась прекрасной возможностью совместно провести время с пользой для всей семьи. И кроме того, родители имели возможность видеть результаты обучения и работу педагога. Практически все наши педагоги отметили, что постепенно произошло вовлечение всех родителей. Очевидно из-за того, что ребенок с желанием сам делился с домашними полученными после каждого урока знаниями на английском языке (новой историей о волшебном герое волшебной страны, его песенкой, чантом, словами и выражениями). Это вызывало отклик у родителей. Педагоги были удивлены творческим подходом к подготовке костюмов детям для онлайн-праздников Letterland Day, организованных в конце учебного года (см. рис. 6).

Отдельно остановимся на требовании к планированию и организации домашнего задания, которое непременно должно быть творческим. Например, детям предлагалось приготовить овощной салат для Vicky Violet (звук [v] и его буква), потому что она любит овощи (vegetables), и снять процесс приготовления на видео (video). Дети любят истории вымышленных героев-букв, так как они очень похожи на реальный опыт людей. Это приучает детей к наблюдательности и позволяет им запоминать новые звуки, слова, сложные фонетические правила, играя, незаметно для себя.

Проведенное анкетирование и опрос педагогов, участвовавших в экспериментальном онлайн обучении детей английскому языку, показал, что большинство из них положительно оценивают свой опыт работы и считают, что методика Letterland может быть успешно перенесена в условия дистанционного обучения. Все педагоги отмечают, что эмоциональная привлекательность героев Letterland и эстетическая составляющая учебных пособий (иллюстрации героев как в печатных материалах, так и в цифровых, выполнены в ярких и теплых цветах, детали четко прорисованы) создает на уроке очень благоприятные условия для изучения и запоминания нового языка. Дети любят изображать этих героев, что они делают и говорят, незаметно для себя осваивая и базовые навыки коммуникации, и непростые правила чтения английского языка. Известно, что эмоциональное вовлечение во взаимодействие всегда делает ребенка мотивированным, а, следовательно, более активным и организованным [1; 4].

При этом преподаватели отмечали, что для эффективной и результативной работы в новых условиях дистанционного обучения, для обеспечения непрерывности и качества образовательного процесса важна не только консоли-

² Примеры методической поддержки педагогов ресурсами от издательства Letterland International – Resources for Remote Learning: <https://www.letterland.com/covid-19> в группах для учителей в социальных сетях: <https://vk.com/letterlandrussia>

дация усилий родителей и учителя, но возрастает значимость методической поддержки учителя². Процесс обучения зависит не только от знания педагогом психологических особенностей каждой возрастной категории детей, но и от используемых учителями педагогических технологий, владения ими современными цифровыми приемами и методами.

Следует отметить, что при любом формате обучения особенную роль играет и профессиональное коммуникативное поведения педагогов, формирующее у обучающихся речевые умения и навыки и на родном и на иностранном языках [2]. Сегодня для преподавателя иностранного языка, работающего с детьми младшего школьного возраста, очень важно понимание основ нейрпсихологии и природы логопедических проблем [2].

Нельзя допустить значительных перегрузок и утомляемости при проведении онлайн-занятий. Как и любая деятельность, изучение иностранного языка требует от ребенка младшего возраста определенных усилий и повышенной активности на уровне головного мозга. Избыточный или недостаточный уровень активности ведёт к трудностям концентрации внимания, колебаниям работоспособности ребёнка. Всё это может проявляться в виде вялости, слабости, а также в виде гиперактивности и пресыщаемости. Преодоление этих трудностей возможно при соблюдении определенных условий, а именно при планировании необходимо учитывать распределение нагрузок, придерживаться небыстрому темпу подачи материала, давать его по частям, включать в урок упражнения, направленные на развитие памяти, внимания, а также на снятие психического и физического напряжения [3], и методика Letterland – вооружает педагога именно такими приемами.

Рис. 6

Онлайн-праздник Letterland Day (июнь 2020)



В качестве заключения позволим утверждать, что форс-мажорные обстоятельства заставили нас иначе посмотреть на традиционные формы работы в системе дополнительного обучения иностранным языкам, адаптировать их к современным возможностям онлайн-обучения, а случае детей дошкольного и младшего школьного возраста, исследовать глубже мультисенсорный подход к обучению иностранному языку, что на примере опыта работы нашей группы педагогов-энтузиастов методики Letterland, доказало свою эффективность в переносе уроков в онлайн. Вместе с тем, важным единодушным выводом экспериментальной работы

онлайн-обучения стала аксиома, что онлайн-обучение детей состоятельно лишь как тщательно продуманный и запланированный процесс, учитывающий наличие ресурсов, позволяющих организовать обучение с мультисенсорным подходом, время проведения занятий и количество учащихся в группе.



Литература

1. **Ахутина Т. В.** Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева – М.: Академия, 2015. – 288 с.
2. **Григоренко Н. Ю., Твердохлебова И. П.** Универсальный инструментарий формирования профессиональных социально-коммуникативных и речевых компетенций будущих логопедов и учителей иностранных языков // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 2. – С. 2-9.
3. **Леонтьев А. А.** Психолингвистика в овладении языком // Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – С. 218 –228.
3. **Хотылева Т. Ю., Галактионова О. Г., Ахутина Т. В.** Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе. Методическое пособие. М: Изд. В. Секачев, 2016 г.
4. **Явербаум О. В.** CHILD-FRIENDLY PHONICS: больше не нужно отставать! // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 11. – С. 58–64.
5. <https://www.letterland.com>
6. **Hughes S.** The Orton-Gillingham Language Approach – A Research Review. – 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nessy.com/us/files/2014/06/Orton-Gillingham_Report-Final-Version.pdf
7. The US National Reading Panel Report Chapter 2, Part II: Phonics Instructions. – 2000. – P. 2-125 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report_pdf.
8. **Wendon L.** Appalling facts about our traditional English alphabet names. // Английский Язык в Школе (English at School) – 2017. – No. 3 (59) – 4 (60). [Электронный ресурс]. – URL: http://www.titul.ru/uploads/journal/68/Journal59_Book2212.pdf

Явербаум Оксана Владимировна, магистр теории литературы, Университет Южной Африки; авторизованный методист-тренер в России Letterland International, г. Москва.
E-mail: letterlandrussia@mail.ru

Лавренова Ольга Александровна, канд. филол. наук, основатель и методист языкового Центра обучения чтению ABCLand, г. Воронеж.
E-mail: olla76@mail.ru



**Сведения
об авторах**

ПИСЬМО И ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ



Аннотация

В данной статье рассматривается проблема формирования у младших школьников навыков и умений письменной иноязычной речи. Обосновывается идея поэтапного обучения школьников. В статье анализируются возможности предлагаемого комплекса упражнений для развития интеллектуальных умений и логических операций мышления учащихся начальной школы.



Abstract

WRITING IN PRIMARY SCHOOL: SPECIFIC CHARACTER OF TRAINING

This article is devoted to the problem of developing primary schoolchildren's writing skills. The idea of stage-by-stage teaching is substantiated. The article analyzes the potential of the proposed set of exercises for the developing intellectual skills and logical operations of thinking of primary schoolchildren.



Ключевые слова

техника письма, письменная речь, каллиграфические навыки, орфографические навыки, запись, изложение, письмо



Keywords

writing technique, written speech, calligraphy skills, spelling skills, record, narration, letter

Обучение письму и письменной речи в сегодняшней общеобразовательной школе вызывает все больший интерес как методистов-теоретиков, так и учителей-практиков. Такой интерес не случаен: умение общаться, используя графическую систему языка, необходимо не только при обучении иностранному языку в школе и вузе, но и в реальной коммуникации с носителями языка при использовании информационно-коммуникационных технологий, которые предоставляют для этого неограниченные возможности.

Актуальность формирования и совершенствования технических навыков письма и умений письменной речи подтверждается и требованиями новых федеральных государственных образовательных стандартов обучения иностранному языку и содержанием итоговой аттестации школьников по иностранным языкам в рамках ОГЭ и ЕГЭ [1; 2; 3; 4].

В данном контексте очевидна значимость умений написания эссе и личного письма на старшем этапе обучения иностранному языку. Однако формирование данных умений должно начинаться с самого начального периода овладения иностранным языком.

Как начинать формировать навыки и умения письменной речи? В чем специфика письменной коммуникации на начальном этапе? Как сделать процесс обучения интересным для учеников начальной школы и адекватным затраченным усилиям как школьников, так и учителя?

Многие из этих вопросов все еще остаются открытыми, представляя собой предмет научного и методически-прикладного исследования. Задача данной статьи заключается, на наш взгляд, в том, чтобы сфокусировать внимание на данной проблеме и привлечь методистов-исследователей и учителей-практиков к ее рассмотрению.

В свете требований новых образовательных стандартов выпускники начальной школы должны уметь «списывать текст на иностранном языке, выписывать из него или вставлять в него слова в соответствии с решаемой учебной задачей; писать краткое поздравление (с днем рождения, с Новым годом и т.д.) и личное письмо с опорой на образец» [5].

В практике обучения иностранным языкам под *письмом* понимают технологический, или процессуальный аспект, в котором имеется соотношение речевых звуков, букв и производимых человеком речедвижений, а под *письменной речью* — сложную творческую деятельность, направленную на выражение мыслей в графической форме [6].

Технологический, или процессуальный, аспект обучения мы понимаем как обучение *технике письма*, предполагающей формирование соответствующих навыков.

Для ученика начальной школы, который только начинает знакомиться с новым для него языковым кодом, письмо в его технологическом аспекте представляет собой целый комплекс сложных навыков, который требует выполнения точно скоординированных движений, слаженной работы мелких мышц кисти руки, способности к сосредоточению, способности управлять своей деятельностью. Таким образом, овладение техникой письма — трудоемкий процесс, который требует особого внимания учителя иностранного языка. Во втором классе ведется активная работа по овладению школьниками каллиграфией английского языка, а также орфографией в пределах изучения лексики.

Предлагаемый нами ниже комплекс упражнений можно условно разделить на две серии: 1) упражнения, направленные на обучение учеников технике письма; 2) упражнения, способствующие формированию умений письменной речи.

Благодаря упражнениям первой серии, нацеленным на развитие навыков каллиграфии и орфографии, ученик осознанно оперирует навыками и умениями, сформированными на родном языке, перенося их на иностранный. Упражнения второй серии помогают ученику понимать принципы корректно построенного письменного высказывания. Письменная речь, таким образом, переводит развитие как родной, так и иностранной речи ученика на более высокий уровень.

Предлагаемый нами ниже комплекс упражнений основан на поэтапном овладении техникой письма и умениями письменной речи для учащихся начальной школы. В процессе обучения технике письма на английском языке мы выделяем следующие этапы: обучение пиктографическому письму, обучение письму-фиксированию и обучение письму-трансформации.

I. ОБУЧЕНИЕ ПИКТОГРАФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ.

На уровне пиктографического письма происходит формирование навыков каллиграфии и графики, которые включают в себя следующие: правильное написание прописных и строчных букв, владение буквосочетаниями и звукобуквенными соответствиями, корректное написание наиболее употребительных слов, вошедших в словарь учащихся, правильное употребление точки, запятой, восклицательного и вопросительного знаков в конце предложения.

Для формирования навыков в области графики и каллиграфии мы предлагаем следующие упражнения:

1. Начертание букв, буквосочетаний и слов по образцу, представленному в печатном и прописном вариантах.
2. Списывание с выполнением определенных заданий: подчеркивание указанных графем, поиск пропущенных в тексте букв и т.д.
3. Звукобуквенный и слоговой анализ (с использованием наглядности или разрезной азбуки).
4. Группировка слов по определенным признакам (запись слов в два столбика с долгим и кратким гласным звуком, с одним и двумя слогами, запись цифр словами, выписывание из текста слов по определенной теме и др.).
5. Конструирование слов из букв и слогов.



Рис. 1
Пример
упражнения на
пиктографическое
письмо

Учащимся предлагаются образцы, которые они сначала обводят, а затем пытаются придумывать собственные. Далее ученики должны установить, какие образцы помогут им написать определенные буквы, по картинкам пытаются определить различные буквы. Такие задания развивают абстрактное мышление и снимают трудности в написании некоторых английских букв (как правило, отличных от русских) (см. рис. 1).

Пиктографическое письмо выступает как важный этап подготовки учащихся к освоению культуры иноязычной письменной речи и является одной из необходимых стадий в ее развитии. Несформированность таких навыков, а также связанных с ними интеллектуальных умений и логических операций мышления

(дифференциации, выделения существенного, анализа) негативно отражается на овладении учениками умениями иноязычной письменной речи. Отсюда следует, что пиктографические изображения могут выступать в качестве эффективного средства, развивающего технику иноязычного письма, а затем и иноязычную письменную речь.

II. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ-ФИКСИРОВАНИЮ.

На этом этапе учащиеся учатся просто копировать небольшие тексты. С первых уроков обучения технике письма много времени отводится формированию навыка списывать слово с доски, учебника, специально изготовленных карточек, при этом важно научить младших школьников списывать слово целиком, а не по буквам или слогам. Для этого предлагается следующая последовательность заданий:

- 1) учащиеся получают задание запомнить то или иное слово за определенный период времени, стараются его «сфотографировать» глазами, затем по сигналу учителя воспроизводят слово, изображая его или в воздухе, или на листке бумаги;
- 2) после запоминания определенного слова два ученика одновременно записывают его на доске, затем проводится мини-конкурс на лучшее написание слова (в данном случае учитывается не только орфография, но и каллиграфия);

- 3) парная работа учеников: слова пишутся в тетради или на листочке поочередно, записи проверяются совместно (если в паре нет «сильного» учащегося, учитель помогает в проверке).

Время запоминания слова варьируется в зависимости от сложности слова и степени обученности учащихся.

Все письменные лексические, грамматические и лексико-грамматические упражнения, представленные в УМК по иностранным языкам, развивают и укрепляют орфографические навыки учеников, когда они заполняют пропуски в словах, заполняют пропуски в предложениях словами, данными в таблице, выписывают слова из текста по определенному признаку, пишут слова, обозначающие предметы школьного обихода, и т.д.

Письмо-фиксирование способствует формированию навыков копирования текста с целью усвоения основных правил орфографии, списывания, осложненное дополнительными заданиями, группировки слов с наличием синонимических буквенных обозначений и т.д.

Работа над написанием букв, слов, их порядком в предложении выступает как система подготовительных упражнений. Более осознанной формой является запись. Если продуктом письменной речи всегда бывает связное высказывание, то продуктом записи могут быть отдельные слова, словосочетания, не связанные друг с другом предложения, план высказывания или сокращения.

На данном этапе мы предлагаем следующие упражнения:

1. Выберите из списка слова, соответствующие предметным картинкам. Запишите их под тем же номером, что и картинка.
2. Используя картинки, подставьте в слова под ними недостающие буквы.
3. Запишите слова по памяти.
4. Запишите слова, начинающиеся на ... букву (из изученных по теме слов).
5. Найдите данную букву (буквосочетание) в следующих словах, выпишите слова с ней (ним).
6. Напишите прописными буквами данные печатные слова (предложения).
7. Напишите слова, начинающиеся на ... букву.
8. Превратите слово *cat* в слово *dog*.
9. Допишите слова: *Elep..., be..., wo..., mon...*
10. Выпишите из списка только слова, обозначающие страны: *Family, thanks, pupil, son, you, her, America, brother, grandmother, Great Britain, they, live, love*.
11. Напишите недостающие буквы: *C...t, d...g, h...llo, fr...*

Во время выполнения упражнений, нацеленных на работу над словом, осуществляется переход к работе над небольшими предложениями. Одновременно с этим необходимо закрепить в сознании учеников структуру английской фразы.

Постепенно ученики подходят к написанию слов под диктовку: сначала с предварительной зрительной опорой, потом без нее. Первые диктанты носят буквенный характер, затем проводятся словарные диктанты, позднее вводятся словосочетания и предложения, связанные или не связанные общим содержанием.

Работа над орфографией усложняется, появляются следующие виды упражнений:

- списывание с выделением определенных букв или буквосочетаний;
- выборочное списывание слов, написание которых подчиняется определенному правилу орфографии;

- списывание со вставкой прописных букв или буквосочетаний (нескольких);
- списывание слов и их группировка по какой-либо орфографической закономерности.

На этом этапе обучения большое внимание на уроке уделяется орфографическим играм. Сам процесс овладения техникой письма на иностранном языке оказывает положительное воспитательное воздействие на учащихся, способствует развитию их памяти, волевых качеств и т.д.

III. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ-ТРАНСФОРМАЦИИ.

Упражнения по преобразованию материала неравнозначны по сложности. Например, при выполнении подстановочных упражнений ученики овладевают механизмом построения предложений, умением наполнять их новым языковым материалом. Подстановки могут иметь зрительную опору в виде образцов выполнения заданий.

Расширение и сокращение предложений также относится к несложным заданиям. При сокращении учащиеся обучаются исключать несущественные, избыточные элементы, различать базисную и трансформированную структуры. При расширении ученик, наоборот, должен развивать мысль, содержащуюся в предложении, и уметь оформить расширенную структуру правильно с точки зрения формы (морфологии и синтаксиса), не нарушив логику изложения.

Целесообразно использовать на данном этапе обучения следующие упражнения:

1. Напишите подобное предложение о медведях, собаках, кошках: *Monkeys like bananas.*
2. Прочитайте рассказ об Ане и напишите такой же о своем друге (подруге): *This is Ann. She is my friend. She is 10. She likes to play with toys.*
3. Объедините два предложения в одно.
4. Расширьте (сократите) предложения по образцу.
5. Мой компьютер сломался, и строчки рассказа перепутались. Помогите мне, пожалуйста, восстановить рассказ: *Chimpo likes bananas. This monkey lives in the jungle. Its name is Chimpo. It can climb and jump. It eats bananas every day. Chimpo has a lot of friends.*

Вторая серия упражнений посвящена формированию умений письменной речи. В рамках этой серии мы обучаем написанию «письма-репродукции» и «письма-продукции».

Выделяются следующие виды репродукции:

- 1) репродукция с использованием формальных опор: воспроизведение печатного или воспринятого на слух текста по ключевым речевым формулам, составление текста с помощью цепочки логически связанных предложений;
- 2) репродукция содержания с опорой на текст: письменные вопросы к тексту, составление плана пересказа или написания текста, дополнение или сокращение текста и др.

К данной серии упражнений мы относим написание изложений. С учетом степени модификации текста изложения делятся на три вида: развернутое, сжатое и свободное.

Развернутое изложение (близкое к тексту) является одним из самых эффективных средств развития иноязычной письменной речи. Учащиеся используют в изложении слова и обороты, имеющиеся в тексте, закрепляя уже знакомые слова и ус-

ваявая новые фразеологические единицы, что создает базу для дальнейшего развития речевых умений.

Сжатое изложение связано с умением выделять в тексте главное и отсекалть второстепенное, что требует концентрации внимания.

Свободное изложение — это не только трансформация языковой стороны текста, но и определенная модификация содержания.

Этап обучения «письму-продукции» предполагает создание учащимися своего текста. Это в первую очередь демонстрирует понимание учащимся стоящей перед ним задачи, сознание своего коммуникативного намерения. На этом уровне необходимы такие умения письменной речи, как написание письма с опорой на текст или на картинки, составление анкет, списков покупок, дневников (связанных с изученной тематикой), изложение прослушанного или прочитанного текста (по ключевым словам), составление собственного текста (мини-проект, личное письмо, мини-сочинение и т.п.).

Для младших школьников предпочтительно, чтобы создание текста было обусловлено ситуацией общения. Высшей формой письменной речи является умение излагать мысли связно и последовательно. И начальная школа только закладывает основы овладения такой формой.

Учитывая все вышеизложенное, мы можем сделать вывод о том, что все этапы обучения иноязычной письменной речи способствуют формированию как предметных навыков и умений, так и четырех видов универсальных учебных действий и достижению результатов, заданных программой обучения иностранному языку в начальной школе.

1. **Головань И. В.** Развитие умений письменной речи на иностранном языке во время летнего отдыха // Иностр. языки в школе. – 2006. – № 7. – С. 43-45.
2. **Иванова К. Ю.** Особенности обучения иноязычной письменной речи в профильной школе посредством формирования у учащихся текстуальной и риторической грамотности // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 9. – С. 53-58.
3. **Извольская Н. И.** Формирование и развитие умения писать личные письма на иностранном языке // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 40-44.
4. **Ильина Ю. Ю.** Обучение письму в старших классах общеобразовательных школ // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 12. – С. 12-16.
5. Примерная программа начального общего образования по иностранным языкам. Английский язык. – 2011. – 35 с.
6. **Рогова Г. В., Верещагина И. Н.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

Милованова Людмила Анатольевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

E-mail: ludmilamilovanova@yandex.ru

Лапшова Надежда Константиновна, канд. пед. наук, доцент центра филологического образования (секция иностранных языков) Волгоградской государственной академии постдипломного образования.

E-mail: lapnad@bk.ru



Литература



**Сведения
об авторах**

МОДИФИЦИРОВАННЫЙ АСПЕКТ НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ



Аннотация

В статье анализируются виды модификаций пословиц в современной немецкой прессе. Для достижения различных целей журналисты часто используют преобразованные пословичные тексты. Изменения касаются не только структуры, но и семантики. К структурным новообразованиям относятся замены одного или нескольких компонентов на синонимичные, расширение или усечение компонентного состава пословичного текста. К семантическим преобразованиям относятся: замена одного или нескольких компонентов на антонимы, усечение или расширение пословицы с помощью отрицательных слов, изменение коммуникативной направленности пословичного текста, а именно – употребление пословицы в вопросительном предложении. Однако часто пословицы подвергаются одновременно структурным и семантическим изменениям.



Abstract

MODIFIED ASPECT OF GERMAN PROVERBS IN PUBLICISTIC DISCOURSE

The article analyzes the types of modifications of proverbs in the modern German press. Journalists often use modified proverbial texts to achieve various goals. The changes concern not only structure, but also semantics. Structural innovations include the replacement of one or more components with synonymous ones, the expansion or eliminating of the proverb. Semantic ones include replacing one or more components with antonyms, expansion or eliminating of the proverb using negative words, changing the communicative orientation of the proverbial text, namely: the use of the proverb in the interrogative sentence. However, often proverbs are modified both structurally and semantically.



Ключевые слова

пословицы, варианты, структурные модификации, семантические модификации, публицистический дискурс, немецкий язык



Keywords

proverbs, variants, structural modifications, semantic modifications, publicistic discourse, German

Пословицы – это особый жанр литературы и фольклористики. В них ярко и выразительно отражается все многообразие жизни народа [2, с. 77]: мысли, поступки, мудрость народа, его традиции, культура, история, развитие, поэтому они являются объектом исследования как лингвистов, так и филологов, историков, культурологов, этнографов. Изучение пословиц помогает лучше понять национальный характер, дух, самобытность, особенности народа. Со структурно-семантической точки зрения пословица является самостоятельным завершенным текстом, т.е. предложением. Поэтому она

обладает главными характеристиками текста: коммуникативной направленностью, смысловым и структурным единством. Последнее выявляется в поверхностно-формальных свойствах, а суть информации распознается благодаря извлечению «глубинного значения поверхностных структур и экстралингвистических референтов» [6, с. 290]. Журналисты часто используют пословицы как в конвенциональной, так и в модифицированной форме в публицистическом дискурсе как экспрессивное, стилистически окрашенное и очень точное языковое средство, которое помогает достичь самой главной цели: привлечения внимания читателя именно к данной статье. В последние десятилетия лингвистами активно изучаются вопросы варьирования и трансформации пословичных текстов. В.И. Беликов считает, что «вариативность лексической единицы в паремииологии» [1, с. 2] является нормой, поскольку каждой паремии присущ некий уровень клишированности при изменении ее в речи. Так, например, некоторые немецкие пословицы существуют в двух вариантах: *Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul – Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul* (Дареному коню в зубы не смотрят).

Ввиду того что любой текст, в том числе и пословичный, – это двуплановая единица языка, состоящая из содержательного аспекта и аспекта выражения, то речь идет о формальном варьировании, т.е. изменении аспекта выражения при сохранении устойчивости аспекта содержания. Для реализации плана выражения необходимы разные по уровню и природе средства языка: грамматические, морфологические, семантические, орфографические и т.д. Структурно-семантическим преобразованиям пословицы подвергаются при реализации в речи. Хотя трансформации паремий пристально изучаются лингвистами в последние десятилетия, ученые утверждают, что процессы модификаций протекают уже давно, они так же древни, как и сами пословицы. Однако наиболее часто предложения подвергаются изменениям во времена социальных, политических, экономических, культурных перемен. Но несмотря на активное трансформирование, пословица должна узнаваться, т.е. обладать узнаваемым набором компонентов, их сочетанием с полной или частично сохраненной структурой [9, с. 92].

Лингвисты по-разному обозначают виды модификаций пословиц. Так, например, И. Лисичкина делит все структурно-семантические преобразования пословиц и поговорок на аналитические и неаналитические. [3, с. 70]. Последние обозначены как семантические, при которых состав паремий остается неизменным. Аналитическими преобразованиями автор обозначает структурно-семантические, при которых изменяется лексическая численность компонентов или их грамматическая форма в определенной паремии. Этот вид модификаций наиболее часто встречается в публицистическом дискурсе.

Несмотря на разное обозначение преобразований и их видов, все они подразделяются на те, которые меняют смысл паремии и те, которые сохраняют ее суть, ломая структуру или оставляя последнюю без изменений. К модификациям пословиц с сохранением структуры можно отнести следующие: замена одного или нескольких компонентов. Как правило, замене подвергаются самостоятельные части речи: глагол, существительное, прилагательное, наречие, числительное.

Так, в пословице *Aller guten Dinge sind drei* (буквальный перевод: *всех хороших вещей три*) наиболее часто подвергается замене числительное *drei*

(три). Много статей с такой модификацией посвящены спортивной теме. Так, например, в статье с названием *Aller guten Dinge sind zwei (два)* [14] речь идет о двух победах футбольного клуба, а в статье *Aller guten Dinge sind vier (четыре)* [13] — о четырех победах немецкой теннисистки.

В пословице *Der Hund bellt, die Karawane zieht weiter (Собака лает, караван идет)* автор заменил во второй части существительное *die Karawane* на слово *Apple: Die Hunde bellen, Apple zieht weiter* [11]. Тем самым журналист подчеркнул стабильность и работоспособность известной фирмы, несмотря на непрекращающуюся критику в ее адрес.

Интересны случаи замены существительного *Liebe (любовь)* в пословице *Alte Liebe rostet nicht (Старая любовь не ржавеет)*. Замена ключевого субстантивного компонента приводит к изменению образно-метафорической основы пословицы. *Alte Feindschaft rostet nicht* [12] называется фотолента футбольных игр, в которых принимали участие немецкие команды (Старая вражда не проходит).

В пословице *Aller Anfang ist schwer (Всякое начало трудно)* прилагательное *schwer (трудный)* заменено на антоним *leicht (легкий)*: *Aller Anfang ist leicht* [13] — не так это и трудно начать жить по-новому с нового года, утверждает автор статьи.

Замена компонента/ов может рассматриваться и как **языковая игра** в том случае, если замененные элементы являются эвфоническими словами. Например, *Ohne Fleiß kein Reis* [15] (буквальный перевод: *без труда нет риса*) (в оригинале — *Ohne Fleiß kein Preis*, дословно: *без усердия нет приза*). Автор статьи убеждает читателя: чтобы вырастить рис, надо вложить много труда.

Отдельным видом замены являются **морфологические и грамматические**, которые авторы используют с целью конкретизации ситуации. Такое замещение может касаться следующих категорий: числа имени существительного, степени сравнения имен прилагательных, временных форм глагола или вида глагола. Например, ..., *fiel der Apfel nicht weit vom Stamm* [14] (в оригинале — *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*, дословно: *Яблоко от яблони недалеко падает*). Автор рассказывает о мексиканском футболисте Хавьере Эрнандесе Балькасапе — достойном наследнике своего знаменитого отца Хавьера Эрнандеса Гутьерреса, который был также успешным футболистом: в данном случае яблоко недалеко упало от яблони. В другом примере автор заменяет часть сложного существительного *Kleinvieh* на прилагательное в сравнительной степени: *Kleineres Vieh macht auch Mist* [12]. (в оригинале — *Kleinvieh macht auch Mist*, дословно: *И от мелкого скота есть навоз*), подчеркивая, что прибыль можно получить не от маленького, а меньшего дохода.

О чисто **грамматических изменениях** речь идет в случае употребления пословицы в придаточном предложении, т. к. это обусловлено особенностями построения придаточных предложений в немецком языке — предикативная часть стоит в конце, что абсолютно не отражается на семантической составляющей пословицы. Например, ..., **dass auch Kleinvieh Mist macht** [12].

Ярким средством образования комичного действия и эффекта является такой способ модификации, как **контаминация**, т. е. объединение, наложение двух пословиц или замена нескольких компонентов или части пословицы на другую

пословицу или ее часть. Например, *Alle guten Dinge müssen zu Ende gehen* [10]. Замена предикативной части на устойчивое выражение *zu Ende gehen* и добавление глагола *müssen* привело к появлению нового высказывания. В статье речь идет об окончании сериала «Игра престолов»: все хорошее должно заканчиваться.

Самым распространенным способом преобразования пословиц в прессе является **расширение их компонентного состава**. Дополнительные элементы уточняют, конкретизируют ситуацию или явление, описанные в статье посредством пословичного текста. Например, *Die Hunde mögen bellen, die Karawane der Bürokratie zieht vorerst unbehellig weiter* [15] — автор рассуждает о силе и непобедимости бюрократии, хотя все недовольны этим. В статье о членах семьи благородного рода Кевенхюллер автор, изменив конвенциональную форму пословицы, добавил в пословичный текст определение *adlig* (благородный) и междометие *halt*: *Der adlige Apfel fällt halt nicht weit vom Stamm* [13].

Введение в пословичный текст противопоставления в виде одиночного или нескольких компонентов приводит к изменению первоначального смысла пословицы на противоположный. Например, *Der Appetit kommt nicht beim Essen* [15] (оригинал: *Der Appetit kommt beim Essen — Appetit приходит во время еды*). Автор статьи затрагивает экономические проблемы, связанные с недостатком еды в некоторых регионах мира.

Тенденцию **к усечению, или редуцированию**, имеют пословицы с расширенным компонентным составом. О. Сергиенко называет их синтагматическими вариантами [5, с. 9]. Например, *Schweigen ist Gold* [12] (в оригинале — *Reden ist Silber, Schweigen ist Gold*, дословно: *Слово — серебро, молчание — золото*). Таким образом автор выделяет более главное действие — молчание.

В последние десятилетия пословицы часто появляются в прессе с **измененной коммуникативной направленностью**. Как правило, по типу высказывания пословицы являются повествовательными или побудительными предложениями. Если пословичный текст реализуется в виде вопросительного предложения, то авторитетная мудрость подвергается сомнению. Если в виде восклицательного, то побуждает к какому-либо действию, выражает эмоционально-экспрессивное окрашивание нейтрального текста. Например, *Wer rastet, rostet?* [12] (дословно: *Кто отдыхает, ржавеет?*). В начале статьи автор употребляет пословицу в вопросительном предложении и далее рассуждает, действительно ли отдых вреден. Пословичное выражение подвергается сомнению, и на протяжении всей статьи журналист опровергает правильность пословицы — перерыв в работе необходим, особенно если работать перед компьютером.

Используя лингвистические и экстралингвистические знания, реципиент распознает пословицу по ее ключевым словам. Журналисты принимают это во внимание и часто используют такой прием как **аллюзия** (намек на пословицу). В контексте используются отдельные компоненты пословицы, что приводит к образованию структурно-семантического трансформы [4]. Например, *Eile braucht Weile* [15] (оригинал: *Eile mit Weile*, дословный перевод: *Торопись не спеши*). Так автор озаглавил комментарий о постепенном восстановлении финансовых отношений между Германией и азиатскими странами после экономического кризиса 1998 года.

Однако самым частотным способом изменения пословиц в прессе является комбинирование нескольких способов преобразований. Например, *Hier*

liegen sämtliche Hunde der persisch-amerikanischen Beziehungen begraben... [12] (оригинал – *Da liegt der Hund begraben* (Вот где собака зарыта). В данном примере сочетаются три вида модификаций: морфологические (изменение единственного числа существительного *Hund* (собака) на множественное *Hunde*, что повлияло на форму глагола, которая также изменена на множественное число), расширение за счет определения *sämtliche* (все) и словосочетания в форме родительного падежа *der persisch-amerikanischen Beziehungen* (персидско-американских отношений) и замена наречия *da* (вот) на *hier* (здесь). Такие изменения пословичного выражения необходимы автору для резюмирования всего описанного в статье, в которой он рассуждает о причинах сложных отношений между Америкой и Ираном: «Здесь и зарыты все собаки персидско-американских отношений».

Итак, в заключение можно сказать, что в публицистическом дискурсе часто используются не только оригинальные, но и модифицированные пословичные тексты. В структурных преобразованиях изменения касаются только формы пословиц, их компонентного состава и не затрагивают семантику. Структурные новообразования появляются путем замены одного или нескольких компонентов, расширения компонентного состава за счет введения в состав пословицы одного или нескольких компонентов, усечения пословичного текста. В результате данных изменений появляются варианты с уточняющими элементами, подгоняющие вариант под определенный контекст, конкретную ситуацию. Такие новообразования являются эффективным языковым средством, которое журналисты используют для достижения различных целей: привлечения внимания, побуждения к действиям, создания имиджа, зарождения определенной реакции и др. Таким образом диалог с читателем продолжается при помощи общих знаний прецедентных, пусть даже и модифицированных, текстов.



Литература

1. Беликов В. И. Паремии как объект лексикографии. Электронный ресурс <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2008/materials/html/7.htm>
2. Ионина А. А. Английские пословицы и поговорки как «Свод народной премудрости» // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 77-80.
3. Лисичкина И. Знакомые незнакомцы // Журналистика и культура русской речи. – 2004. – № 2. – С. 69-75.
4. Москвин В. П. Методика интертекстуального анализа / В. П. Москвин // Известия ВГПУ. – 2015. – № 3 (98). – С. 116-120.
5. Сергиенко О. О норме и вариантности в паремиологии // Opera Slavica XXII № 4. – 2012. – С. 1-14.
6. Хомутова Т. Н. Лингвистика жанра: анализ вариативности // Язык и культура: Сборник научных статей XV международной научно-методической конференции / Под общей ред. С. К. Гураль. – Томск: Томский государственный университет, 2001. – Разд. IV-IV. – С. 28-295.
7. Gester S. Phraseologismen und Sprichwörter in der modernen deutschen Sprache / S. Gester // Phraseologismen und Sprichwörter in der modernen deutschen Sprache. – Hrsg: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2010. – S. 11-30.

8. **Litovkina A. T. Anti-Proverbs/A. T. Litovkina** // Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies. (Eds.) Hrisztova-Gotthardt H., Varga M. A. – Warsaw/Berlin: De Gruyter Open Ltd. 2014. – P. 326-352.
 9. **Mieder W.** Verwendungsmöglichkeiten und Funktionswerte des Sprichwortes in der Wochenzeitung // Muttersprache. – 1973. – № 83. – S. 89-119.
- Источники языкового материала:
10. <http://www.focus.de/> (дата обращения 23.06.2020)
 11. <https://www.handelsblatt.com/> (дата обращения 20.07.2017)
 12. <https://www.sueddeutsche.de/> (дата обращения 24.05.2020)
 13. <http://www.tagesspiegel.de/> (дата обращения 29.06.2020)
 14. <https://www.welt.de/> (дата обращения 13.12.2016)
 15. <http://www.zeit.de/> (дата обращения 07.06.2020)

Шитикова Анжелика Владимировна, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России.
E-mail: anbogdanova@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

В настоящей статье предлагается определение иноязычной фонологической способности, обосновывается ее структура и рассматривается развивающая технология формирования иноязычной фонологической способности применительно к начальному иноязычному образованию. Особое внимание обращается на приемы и комплекс упражнений, реализующих технологию.



Abstract

FORMATION OF STUDENTS' PHONOLOGICAL ABILITY IN THE CONDITIONS OF PRIMARY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article offers a definition of 'foreign language phonological ability', substantiates its structure and considers the developing technology of foreign language phonological ability formation in relation to primary foreign language education. Special attention is paid to the techniques and set of exercises that implement the technology.



Ключевые слова

иноязычная фонологическая способность младшего школьника, технология обучения, деятельностный подход, иноязычный речевой слух



Keywords

primary school student's foreign language phonological ability, learning technology, activity approach, foreign language speech hearing

В современных условиях развития российского образования актуальным является вопрос о качественной языковой подготовке младших школьников. Учителя начальных классов встречаются с целым рядом трудностей, которые зачастую обусловлены недостаточной сформированностью у детей иноязычной фонологической способности. Проведенный нами анализ действующих УМК по английскому языку для начальной школы свидетельствует о том, что фонетической стороне иноязычной речи уделяется незначительное внимание и в них нет упражнений, нацеленных на восприятие и дифференциацию звуков английского языка, что не позволяет обеспечить в дальнейшем успешное овладение учащимися техникой чтения и письма.

Основные трудности заключаются в том, что дети не способны понять, что говорит учитель на уроке иностранного языка, не распознают схожие по звучанию слова, не всегда могут понять обращенные к ним вопросы.

Согласно теории личностно-развивающего начального иноязычного образования (Никитенко З.Н.) одним из главных объектов овладения в младшем школьном возрасте является фонологическая способность как значимый компонент восприятия и понимания иноязычной речи на слух.

Экстраполяция результатов исследований по проблеме речевого слуха и иноязычной способности (Зимняя И.А., Ильнер А.О., Румянцева И.М.) на контекст начальной школы позволила нам предложить следующее определение фонологической способности младшего школьника, овладевающего иностранным языком.

Иноязычная фонологическая способность – это индивидуально и социально-обусловленная многокомпонентная интегративная способность, обеспечивающая звуковое восприятие младшим школьником речевых цепочек на слух и извлечение из них смысла.

Необходимость формирования данной способности мы видим в обеспечении готовности младшего школьника к овладению техникой иноязычного чтения и письма, деятельности слушания и говорения. Целью формирования искомой способности в младшем школьном возрасте является развитие когнитивных способностей детей, чтобы они могли воспринимать иноязычную речь на слух и извлекать смысл из слов, предложений, текстов.

С учетом данных исследований, описывающих речевой слух как главный механизм аудирования (Жинкин Н.И., Пашковская С.С.), его структурные компоненты можно представить следующим образом:

1. Речевой слух, связанный с развитием физического слуха и слуховой памяти, слухового внимания;
2. Фонологический слух, отвечающий за развитие способности слышать и дифференцировать звуки речи неродного языка, улавливать смысловоразличительные, дифференциальные признаки фонем;
3. Интонационный слух, обуславливающий развитие способности выделять рифму, выявлять интонационно-маркированные предложения/фразы, «видеть» ритмический рисунок фразы.

Чтобы сформировать способность у учащихся использовать фонетические знаки языка как средства общения, необходимо руководствоваться следующими специальными принципами: 1) учет ориентации на общение; 2) осознанное овладение слухо-произношением на базе слухового восприятия; 3) использование звукоподражательной игры; 4) опора на аудиовизуальные средства; 5) учет эмоционально-волевой сферы учащихся в младшем школьном возрасте [7, с. 46–50; 5].

Следует подчеркнуть, что вышеописанные принципы делают необходимым и выделение приемов, их реализующих, где «прием» традиционно определяется, как: «...элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавателя на определенном этапе практического занятия» [4, с. 101].

В основе разработанной нами технологии лежат приемы формирования иноязычной фонологической способности, а именно:

- 1) прием включения в контекст игровой деятельности (игра со звуками и словами);

- 2) прием погружения в ситуацию иноязычного общения через приветствие сказочного персонажа;
- 3) прием показа картинок или вырезок из букв/звуков для тактильного восприятия и создания ассоциаций у детей со звуком и словом;
- 4) прием включения в проблемную для учащегося ситуацию, в которой задействован каждый ученик (здесь реализуется и ценностный компонент содержания НПО, например: «Миссис Фокс долго бродила по лесу звуков и заблудилась. Помоги миссис Фокс найти выход из музыкального сказочного леса. Следуй по тропинке из звуков, собирая их в слова.»);
- 5) прием демонстрации эмоционально окрашенного песенного и стихотворного материала (насыщенного разными эмоциями детей, животных и т. д.).

Как известно, чтобы сформировать или развить ту или иную способность, недостаточно руководствоваться только принципами и знать компоненты, ее составляющие. В настоящей статье мы рассмотрим технологию формирования иноязычной фонологической способности у младшего школьника, отвечающей за становление у него умений в различных видах иноязычной речевой деятельности.

Известно, что «технология» является одним из главных терминов методики обучения иностранным языкам. Она отвечает на один из главных вопросов методической науки: «Как найти оптимальный путь обучения иностранному языку и прийти к положительному результату обучения?» «Как найти для учащегося тот оптимальный путь овладения иностранным языком? Посильно ли учащемуся самому найти этот путь и следовать ему?»

Согласно Роговой Г.В., «технология обучения» представляет «...науку техники обучения, суть которой состоит в адекватном выборе приемов и последовательности выполнения упражнений, объяснении осваиваемых действий и рациональном использовании учебного времени, средств обучения и разных форм работы» [1, с. 105]. В исследованиях Никитенко З.Н., детально рассматривающих особенности овладения ИЯ в младшем школьном возрасте, интересным для нас представляется описание признаков технологии овладения ИЯ в младшем школьном возрасте: включающие «системность (гармонизация цели овладения ИЯ в младшем школьном возрасте, содержания начального иноязычного образования и образовательного процесса); воспроизводимость и гарантированность результата; система обратной связи составляют признаки развивающей образовательной технологии».

Таким образом, основываясь на теории личностно-развивающего начального иноязычного образования (Никитенко З.Н.), **признаками** развивающей технологии поэтапного формирования иноязычной фонологической способности у младшего школьника, разработанной на основе деятельностного подхода (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Леонтьев А.А.), выступают гармонизация целей формирования иноязычной фонологической способности, ее содержания и процесса ее формирования. В качестве **показателей** реализации данных признаков выступают учет психофизиологических особенностей детей младшего школьного возраста; направленность на когнитивное развитие учащихся; наличие логически связанных этапов формирования иноязычной фонологической способности и способов овладения ею; наличие системы рецептивных игровых упражнений.

Особенность предлагаемой нами технологии заключается в том, что она:

- во-первых, базируется на деятельностно-онтогенетической модели овладения ребенком иностранным языком как средством общения;
- во-вторых, обеспечивает взаимосвязь когнитивного, коммуникативного и нравственного развития учащегося в процессе учения и обучения [5, с. 216].

Общепринято, что любая технология как совокупность приемов и методов должна обеспечиваться определенной системой упражнений. Очевидно, что для системы фонологических упражнений важно установить, какие операции должны быть подвергнуты действиям, чтобы они стали условием выполнения более сложных действий.

Технология формирования иноязычной фонологической способности у младшего школьника во 2-м классе разработана нами с учетом когнитивных особенностей детей младшего школьного возраста и получает свою реализацию в трех этапах: *ориентировочно-подготовительный, тренировочный, исполнительный*.

I тип включает два вида игровых (рецептивных) упражнений на развитие речевого слуха (фонематического восприятия и фонематического слуха):

- а) дифференциацию межзубных и зубных согласных звуков и содержащих их слов;
- б) дифференциацию долгих и кратких гласных звуков и содержащих их слов.

II тип включает два вида игровых (рецептивных) упражнений на развитие фонологического слуха:

- а) восприятие и выделение звука в начале слова (дифференциация на слух согласных и гласных звуков в начале слова);
- б) восприятие и соединение звуков в одно слово (звуковой синтез).

III тип включает три вида игровых (рецептивных) упражнений на развитие интонационного слуха:

- а) восприятие и дифференциация рифмующихся слов;
- б) восприятие и определение ритма фразы;
- в) восприятие и определение типов предложений (утверждение, отрицание, вопрос, восклицание).

Каждый из предложенных типов упражнений носит универсальный и тематически обусловленный характер. Темы подобраны с учетом нового проекта Министерства просвещения по модернизации ФГОС НОО от 2019 года применительно к иностранному языку во 2-м классе: «Мир моего я», «Мир моих увлечений», «Мир вокруг меня», и др. [6].

Приведем пример рецептивного упражнения на развитие речевого слуха и на различение звуков [ð] и [z]: «К Волшебнице Кларе иногда прилетает в гости английская пчелка и жужжит так [ð-ð-ð]. Дети, просуньте язычок между зубами и пожужжите как английская пчелка! А иногда к Волшебнице прилетают комарики и жужжат вот так: [z-z-z]. Как жужжат комарики? [z-z-z]. «А теперь послушайте внимательно, кто прилетел к Волшебнице Кларе, — если услышите слово со звуком [z], то сидите тихо, а если со звуком [ð], то хлопните в ладоши: mother – zoo – father – zebra, etc.».

Ниже предлагается схема, в которой отражена технология формирования иноязычной фонологической способности младшего школьника (см. рис. 1).

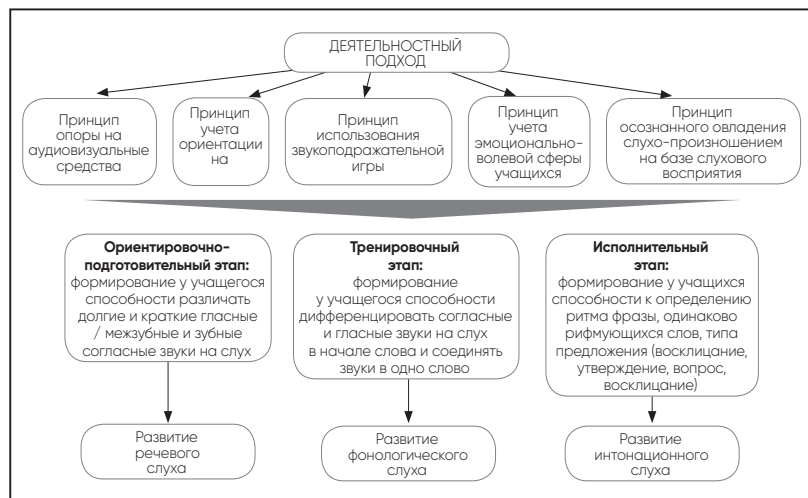


Рис. 1

Схема технологии формирования иноязычной фонологической способности младшего школьника

и повысить их внутреннюю мотивацию к овладению новым для них языком.



Литература

1. Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / И. Н. Верещагина, Г. В. Рогова. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. – Методическое пособие. – М.: Айрис-Пресс, 2004. – 240 с.
3. Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностр. языки в школе. – 1970. – № 1. – С. 37-46.
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: [Учеб. пособие для филол. спец. вузов] / М. В. Ляховицкий. – М.: Высш. школа, 1981. – 159 с.
5. Никитенко З. Н. Иностранный язык в начальной школе: теория и практика: учебник для бакалавров / З. Н. Никитенко. – М.: Флинта, 2018. – 328 с.
6. Проект федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования 2019 г.: <https://www.preobra.ru/fgosnoo19>
7. Романовская Е. И. Формирование у младших школьников иноязычной фонологической способности: цели, принципы, структура. // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 10. – С. 46-50.



Сведения об авторе

Романовская Екатерина Игоревна, ассистент кафедры методики преподавания иностранных языков Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.
E-mail: ermanovskaya@list.ru

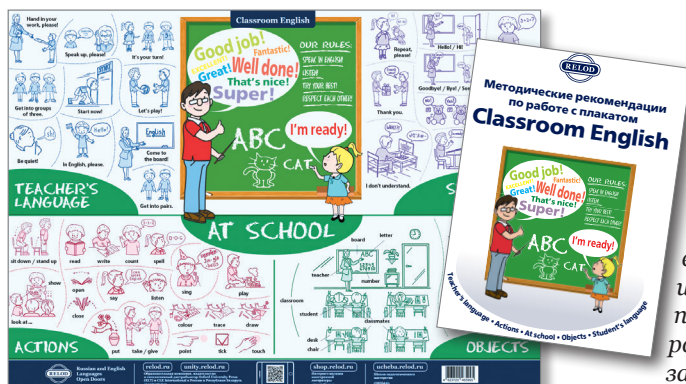
НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЯ ИЗДАТЕЛЬСТВА RELOD

Дошкольникам и младшим школьникам



Плакат Classroom Language

Для детей дошкольного и младшего школьного возраста, которые начали учить английский язык. Соответствует уровню Pre A1 Starters (YLE Starters, Cambridge English Qualifications). Может быть использован для оформления класса и в качестве дополнительного пособия вместе с любым учебником этого уровня.



Методические рекомендации к плакату: основные направления его использования, примеры разнообразных заданий и игр.

Плакат My English Alphabet

Знакомит детей с буквами английского алфавита и позволяет изучать звуко-буквенные соответствия на простых и понятных примерах (буквы алфавита проиллюстрированы словами из лексического минимума уровня Pre-Starter Young Learners English). Дополнен рисунком «Семья на прогулке», который дает возможность находить и произносить знакомые слова (упражнение 'Point and say') и отрабатывать грамматические конструкции (What is it? – It's a... Can you see...? – Yes, this is a...).



Методические рекомендации к плакату: введение и отработка букв английского алфавита, освоение базовых навыков чтения и письма, грамматики и лексики уровня Pre A1 Starters (YLE). Банк увлекательных заданий.

Посмотреть весь ассортимент наглядных пособий издательства RELOD:
shop.relod.ru → Каталог товаров → Учебно-методическая литература,
плакаты и сувенирная продукция издательства RELOD →
Учебные наглядные пособия | Плакаты RELOD

shop.relod.ru | +7 (495) 783-94-10



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 КУРСЫ И ТРЕНИНГИ
ПО ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

КУРСЫ:

«Эффективные методы и приемы обучения английскому языку в начальной школе», 24 ак. ч.

«Обучение английскому языку младших школьников с дислексией», 20 ак. ч.

«Педагогика удивления в обучении английскому языку учащихся начальной и основной школы в условиях реализации ФГОС», 20 ак. ч.

ТРЕНИНГИ:

«Обучение говорению на английском языке в начальной школе», 6 ак. ч.

«Обучение чтению на английском языке младших школьников.

Проблемы и решения», 6 ак. ч.

«Подготовка младших школьников к Young Learners Exams
(Cambridge English: Starters, Movers, Flyers)», 8 ак. ч.

Лицензия на осуществление образовательной деятельности №037489 от 17 мая 2016 г.

Выдается удостоверение о повышении квалификации установленного образца, которое признается при аттестации образовательными организациями всех типов, в том числе государственными.

Подробнее:

oxbridgeschool.ru → Обучение педагогов → Методика обучения учащихся начальной школы

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)