

**РЕГИОНАЛЬНОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ № 34  
к журналу «ПРОСВЕЩЕНИЕ. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ»**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ  
РАДИСЛАВА ПЕТРОВИЧА МИЛЬРУДА**



**Центр лингвистического образования  
АО «Издательство «Просвещение»**

# ОГЛАВЛЕНИЕ

• ПАМЯТИ РАДИСЛАВА ПЕТРОВИЧА МИЛЬРУДА (КОПЫЛОВА В.В.) .....	3
• ПАМЯТИ РАДИСЛАВА ПЕТРОВИЧА МИЛЬРУДА (JENNY DOOLEY) .....	4
• ПАМЯТИ РАДИСЛАВА ПЕТРОВИЧА МИЛЬРУДА (СЕМИЧЕВ М.А) .....	5
• ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО .....	6
• УСТАМИ УЧИТЕЛЯ ГЛАГОЛЕТ ИСТИНА (МИЛЬРУД Р.П.) .....	7
• СПИСОК ВЕБИНАРОВ, ВИДЕОЛЕКЦИЙ ИЗДАТЕЛЬСТВА "ПРОСВЕЩЕНИЕ" .....	9
• <u>ГЛАВА I</u> МАСТЕРСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ .....	11
• <u>ГЛАВА II</u> ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....	75
• <u>ГЛАВА III</u> ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА .....	108
• <u>ГЛАВА IV</u> ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ .....	191
• <u>ГЛАВА V</u> ИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФОБРАЗОВАНИЯ .....	216

*Редактор сборника - Темнова Ирина  
Верстка сборника - Беляев Вадим  
Дизайн обложки - Кузин Артем*



*Уважаемые коллеги!*

*Вы держите в руках сборник, посвященный памяти Радислава Петровича Мильруда. Уход Радислава Петровича – большая, невосполнимая потеря для всех нас, кто работал с ним эти годы. Радислав Петрович Мильруд был не только автором известнейшего учебника «Звездный английский», пособий по обучению письму, пособий по подготовке к ЕГЭ, программ переподготовки учителей, но и человеком, который вел нас, курировал, помогал, подсказывал во всех вопросах современной методики обучения иностранному языку. Умный, интеллигентный, всегда немножко ироничный, с легкой грустинкой в глазах, он мог ответить на любой вопрос. Я могла позвонить ему в любое время и сказать: «Радислав Петрович, мне нужна Ваша помощь». И я знала, что на любой вопрос, касаемый двуязычия в классе, монолингвального обучения, обучения детей с ОВЗ, детей, которые не могут посещать школу, Радислав Петрович мог ответить. Мы очень рады, что у нас осталось большое наследие его работ, потому что для нас это очень важно и очень почетно быть хранителями тех статей, которые он написал для учителей Российской Федерации. Мы привлекали его к экспертизе государственных документов, но в тоже время в нашем редакционном портфеле есть и его последняя работа «Азбука для детей». Он был многогранен, он был очень талантлив, он был очень добр, он мог быть помощником в любом вопросе. Самое горькое, что в этих предложениях я использую слово «был». Но я знаю, что Радислав Петрович с нами, его наследие с нами, его статьи останутся у нас. Открывайте и читайте!*

*С уважением,  
К. п. н., вице-президент по издательской деятельности АО «Издательство «Просвещение»  
В. В. Копылова*



## Express Publishing

It was with great sadness that we learned of the passing of Professor Milrood. We had the pleasure and honour of working with him, both as an author and presenter, for many years, and his contribution to our work in the Russian Federation was invaluable. His knowledge of language teaching in general but also his insight into the realities of the work of Russian teachers were instrumental in the development of *Starlight* and *City Stars*. We will remain grateful for his support in this project and in helping us share the result with colleagues.

Those of us who had the opportunity to work with him will always remember him with great respect and fondness. When watching him present, it was clear that the audience also held him in the highest esteem. He had the rare gift of presence. He was able to connect with an audience simply through the strength of his personality and knowledge, and audiences appreciated every moment. This was seen in the number of teachers always waiting for him after the seminar, to get his autograph or ask for his advice; both of which he gave with great patience and genuine modesty.

He was no less genuine and engaging during the more private moments we shared with him, over dinner or when travelling. His conversation was calm yet thought provoking and was punctuated by his gentle but incisive sense of humour. Each meeting was an opportunity to learn.

We shall always remember him as a true gentleman, a valued colleague, and a great teacher. May he rest in peace.

**Jenny Dooley**  
**Author / President**  
**Express Publishing**

*Уважаемые читатели!*

*Перед вами внеочередной выпуск нашего журнала. Мы не планировали его, но в связи со внезапным уходом нашего ведущего автора, уважаемого профессора, замечательного человека Радислава Петровича Мильруда просто не могли не подготовить его. Мы попытались собрать воедино информацию о различных трудах Радислава Петровича, о тех материалах, которые мы ещё долго будем использовать в нашей работе и вспоминать талантливого автора, его постоянное желание создавать, помогать учителю, наставлять учащихся.*

*Мы стали активно сотрудничать с Радиславом Петровичем более 10 лет назад. За это время он стал, пожалуй, самым активным автором редакции английского языка Центра лингвистического образования. Сначала это был долгий, тщательный процесс подготовки к выпуску в свет УМК «Звёздный английский» (Starlight); постоянная работа с зарубежными коллегами, творческие дискуссии с авторами и редакторами Express Publishing, о которых мы все до сих пор вспоминаем. К мудрости уважаемого автора прислушивались, он постоянно находил максимально эффективный выход из спорных вопросов по содержанию и всегда не в ущерб ему. Затем была работа над шлейфом УМК, появились рабочие тетради, книги для родителей, сборники грамматических упражнений. И вдруг Радислав Петрович предлагает редакции учебное пособие для дошкольников. Тщательно выверенный, подходящий по возрасту материал сочетал в себе не только интересные упражнения, но и увлекательную информацию о нашей Родине. Автор использовал своё пособие со своими внуками, всегда пытался усовершенствовать его в процессе создания. Следующим этапом было создание учебных пособий для подготовки к Единому государственному экзамену. Выбранные разделы экзамена до сих пор представляют сложность для учащихся, а прекрасно подобранные упражнения и разъяснения сделали пособия популярными и востребованными по настоящее время.*

*В 2017 году Радислав Петрович стал самым активным участником нашего первого регионального проекта. Он вложил душу и свой труд в создание материалов учебных пособий «Звёзды моего города» и отдельно в создание материалов электронного портала [citystars.prosv.ru](http://citystars.prosv.ru). Благодаря в том числе и ему проект показал себя очень успешным и теперь масштабируется на другие регионы России, в настоящее время созданы учебные пособия для Ханты-Мансийского автономного округа. Тяжело осознавать, что профессора Мильруда с нами уже нет, но его труды абсолютно точно не подвластны времени. До сих пор ещё в процессе верстки некоторые его материалы по грамматике английского языка серии «Английская грамматика? Легко», а различные вебинары и видеолекции на самые своевременные и актуальные темы размещены на нашем youtube-канале. Мы всегда будем помнить Радислава Петровича, брать с него пример в активной жизненной позиции и постоянной взаимопомощи, а его труды и разработки ещё долгое время будут использоваться педагогической общественностью.*

*Семичев Максим Анатольевич,  
Руководитель Центра лингвистического образования  
АО «Издательство «Просвещение»*

*18 апреля 2020 года ушёл из жизни один из достойнейших людей современной эпохи, настоящий гражданин нашей страны, великий учёный и неутомимый труженик Радислав Петрович Мильруд.*

*Яркий педагог, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, автор ставших классическими научных трудов в области методики и обучения иностранного языка и школьных учебников, завоевавших народное признание и популярность.*

*Радислав Петрович родился 19 октября 1948 года в Житомире в семье врача и учительницы музыки. Однако вся его учебная и профессиональная деятельность связана с Тамбовом. Он с отличием окончил английское отделение Тамбовского государственного педагогического института.*

*35 лет жизни и профессионального творчества Радислава Петровича связаны с ТГУ. В 1978 году после защиты кандидатской диссертации Радислав Петрович был избран заведующим кафедрой английского языка в ТГПИ (ныне – Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина) и возглавлял ее до 2012.*

*Радислав Петрович успешно совмещал руководство кафедрой с научной деятельностью. Его работы публиковались в ведущих российских и зарубежных научных журналах («Вопросы психологии», «Иностранные языки в школе», «Иностранные языки в высшей школе», «Язык и культура», ELT Journal и др.). В 1992 году он защитил докторскую диссертацию «Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе» в НИИ общего среднего образования Академии педагогических наук, а год спустя ему присвоили ученое звание профессора.*

*С именем Радислава Петровича связаны многие достижения факультета иностранных языков ТГУ им. Г.Р. Державина. В 1992 году была открыта аспирантура, а в 1998 году докторантура по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)». Тогда же под его председательством был открыт третий в университете диссертационный совет. Им была создана научная школа «Преподавание английского языка в глобальном межкультурном пространстве».*

*Радислав Петрович – автор более 330 научных работ. Он читал лекции в Манчестерском университете, сотрудничал с коллегами из университетов Германии, Индии и Чехии, получил награду Британского совета ELT Award.*

*С 2012 года Радислав Петрович Мильруд работал профессором кафедры «Международная научная и профессиональная коммуникация» Тамбовского государственного технического университета. Областью научных интересов Радислава Петровича были теория и практика обучения иностранным языкам, языковая педагогика, прикладная лингвистика, информационно-коммуникационные технологии, академическое письмо и обучение языку в специальных целях.*

*Под руководством Радислава Петровича защищены десятки кандидатских и докторских диссертаций. Его ученики успешно работают в образовательных организациях всей страны. По его учебникам серии «Звёздный английский» и многочисленным учебным пособиям издательства «Просвещение» изучают английский язык школьники России. Радислав Петрович также является автором развивающих курсов для дошкольников «Английский до школы», серии пособий для подготовки учащихся к экзаменам по английскому языку ГИА (ОГЭ) и ЕГЭ, электронного учебника «Английский для взрослых», курса «12 шагов к английскому языку».*

*Разносторонне образованный, с прекрасным чувством юмора, мудрый, честный и искренний Учёный и Человек, Радислав Петрович Мильруд навсегда останется в нашей памяти.*

*У Радислава Петровича остались жена, две дочери и пятеро внуков.*

# УСТАМИ УЧИТЕЛЯ ГЛАГОЛЕТ ИСТИНА

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Читатели нашего журнала, вероятно, привыкли, что авторы статей авторитетно рассказывают учителю о том, что «правильно» и «неправильно» в нашей профессии. Действительно, в любой публикации есть позиция автора, подкрепляемая нормативными документами, научными данными и педагогическим опытом. И все же высказываемые взгляды и предлагаемые рекомендации разделяются не всеми и не всегда. Учитель нередко имеет собственное мнение, которое отличается от официальной позиции или академической науки.

Говорят, что устами ребенка глаголет истина, и это действительно так. Ведь ребенок говорит только то, что видит и думает. Он пока еще не знает культурных стереотипов и правил этикета, ему неведомы запреты и ограничения, он не усвоил стратегий сладкоречия и норм подобострастия.

В глазах чиновника и администратора учитель нередко похож на ребенка. Говорит то, что думает, действует так, как будто не знает последней инструкции «сверху», возражает, доказывает, настаивает и не хочет поступать формально.

А между тем, в конце концов, учитель может оказаться прав. Именно поэтому уходят в прошлое поспешные инновации, а выживают и утверждаются добрые и надежные, старые и возродившиеся педагогические истины. Не важен утвержденный документ или инновационный метод. Важен результат.

Вспомним, как относительно недавно, горячие защитники коммуникативного обучения иностранным языкам убежденно доказывали, что в учебниках не нужны грамматические правила. Почему? Обучение правилам нарушает чистоту метода! Учителя на свой страх и риск отступали от предписаний книги для учителя и в отсутствие проверяющих методистов за плотно закрытыми дверями класса диктовали детям грамматические правила. А через пару лет рамочки с грамматическими правилами вернулись в школьные учебники. Учитель оказался прав.

Наверное, не все сегодня помнят лингафонные кабинеты с застекленными «полукабинами», в которые рассаживали учащихся по одному и требовали общаться на уроке друг с другом одновременно через микрофоны и наушники. Открытых уроков с демонстрацией «активного говорения» было проведено множество. А когда педагога оставляли в покое наедине с его учащимися, дети рассаживались в кружок перед учительским пультом и с учебниками на коленях изучали языковой материал, обсуждали и тренировали грамматику, повторяли лексику, читали, переводили и общались глядя друг другу в глаза. Где сейчас лингафонные кабинеты?

А кто еще помнит «немой период» в овладении иностранным языком? Почти две первые четверти

учебного года детям приходилось молчать на уроке, а учитель должен был в течение всего урока проговаривать перед ними многочисленные структуры типа This is a pen. This isn't a pencil. Is it a pen? Yes, it is. Is it a pencil? No, it isn't. What's this? It's a pen. Слушая этот глубокомысленный текст, дети с уважением смотрели на учителя и ждали дня, когда они, наконец, смогут сами сказать хотя бы слово. Разумеется, подобные уроки проводились для инспектора, а наиболее отважные учителя осмеливались нарушать обет молчания для учащихся с первых дней работы в классе.

Почему же так происходит, что учителя видят глубже и дальше умудренных знаниями ученых и чиновников-новаторов? Потому, что учитель-практик знает: для педагогического успеха нужно, чтобы каждый ученик ПОНЯЛ, ЗАПОМНИЛ, ПРИМЕНИЛ новые знания. Для этого нужно доходчиво объяснить и проверить понимание, обильно потренировать в разнообразных упражнениях и создать на уроке условия для применения знаний. Хорошо если инновационный метод способствует или, хотя бы, не мешает этому. Плохо, когда инновации игнорируют педагогическую реальность обучения.

Жизнь не стоит на месте. Появляются новые научные разработки и идеи в лингвистике. Мы узнаем о ранее не замеченных и не существовавших явлениях в языке. Рождаются новые дидактические теории и идеи их практической реализации. Создаются современные технологии, которые революционизируют обучение иностранным языкам, раздвигая стены класса до глобальных масштабов через границы и сквозь культуры.

Одной из проблемных задач, стоящих сегодня перед учителями, можно считать подготовку учащихся к обязательному для всех Единому государственному экзамену. Учителя по этому поводу выражают вполне понятное и обоснованное беспокойство. Справятся ли учащиеся с тестовыми заданиями? Смогут ли они достойно сдать экзамен и не подведут ли своего учителя? Не станет ли школа мишенью для критики и внезапных проверок при низких результатах выпускников? Не отвлечет ли подготовка к обязательному ЕГЭ от решения основной задачи — выполнения требований образовательного стандарта?

Думается, что разработчикам материалов ЕГЭ в новых условиях предстоит внимательно изучить критическое мнение российского учителя о форме, содержании и, главное, уровне сложности тестовых испытаний выпускников полной средней школы. Сделать это лучше раньше, чем позже. Учитель, в конечном итоге, всегда оказывается прав.

В связи с этим вместо того, чтобы ждать статей и инструкций от умудренных знаниями академиков и облаченных властью чиновников, не лучше ли

высказать свое критическое мнение, обоснованное беспокойство или принципиальное несогласие с явлениями нашей профессиональной жизни? Дело ведь не только в зарплате, но и в снабжении учебниками, организации дополнительных образовательных услуг,

стиле и методах управления школой, аттестации учителей и оценивании их деятельности, отношениях с родителями учащихся и многом другом. Ваши письма будут опубликованы в рубрике нашего журнала «УСТАМИ УЧИТЕЛЯ...»



На нашем YouTube канале «Просвещение. Иностранные языки» вы можете ознакомиться с вебинарами и видеолекциями Радислава Петровича Мильруда по всей тематике проблем, связанных с методикой преподавания иностранных языков. Для вашего удобства все видеоматериалы подобраны по содержанию сборника.

## Глава 1

### Мастерская профессионального развития:

#### [Плейлист «Мастерская профессионального развития»](#)

- [Полилингвальное и поликультурное обучение в преподавании двух и более языков](#)
- [Информационно-педагогические технологии в обучении иностранным языкам: переоценка ценностей](#)
- [Языковая политика и ценностное содержание обучения английскому языку](#)
- [Инклюзивное образование для детей с познавательными затруднениями](#)
- [Организация учебно-исследовательской проектной деятельности учащихся](#)
- [Современный урок по ФГОС: Требования, технологии, результат](#)
- [Обучение грамматике в старшей школе: О времена! О нравы!](#)
- [Технология обучения письменному рассуждению](#)

## Глава 2

### Дошкольное образование

[Пособие «Английский до школы. Пособие для детей 5-6 лет»](#) предназначено для детей, которые только начинают изучение английского языка как в дошкольных учреждениях, так и самостоятельно дома с родителями или старшими членами семьи. Курс содержит множество увлекательных заданий и упражнений, направленных на всестороннее развитие личности ребёнка средствами иностранного языка.

[Аудиокурс к пособию](#)

[Приложение к учебному пособию «Английский до школы»](#)

#### [Плейлист видеолекций «Английский до школы»](#)

В видеолекциях рассматриваются следующие проблемы:

- О проблеме развивающего курса для дошкольников с элементами английского языка
- О развивающих технологиях для дошкольников
- О дополнительных технологиях на развивающих занятиях с пособием «Английский до школы»
- О сохранении детства в развивающем курсе для дошкольников с элементами английского языка
- Об игровой деятельности
- О регулировании эмоций
- Об использовании родного языка в развивающем курсе с элементами английского языка
- Об особенностях развивающей среды для дошкольников
- О развивающей роли занимательных заданий
- О развивающем курсе «Английский до школы» издательства «Просвещение»
- О подготовке к школе с пособием «Английский до школы»
- Опытное обучение детей в возрасте 5-6 лет вместе с пособием «Английский до школы»
- «Английский до школы» - развивающий курс с элементами английского языка для детей в возрасте 5-6 лет
- Развитие дошкольников средствами английского языка – обучаем по ФГОС ДО

## Глава 3

### Теория и практика. Из опыта учителя.

#### [Плейлист УМК «Звездный английский» 2-11»](#)

Тематика вебинаров:

- Звездный английский. Ответы на вызовы и требования сегодняшнего дня
- Рабочие тетради для начальной школы – учимся учиться (к УМК «Звездный английский 2-4»)
- Рабочие тетради для основной школы – закрепляем знания (к УМК «Звездный английский 5-9»)
- Обучение смысловому чтению в начальной школе: от понимания к творчеству



- «Звездный английский». УМК для начальной, основной и старшей школы
- «Звездный английский» со 2 по 4 класс. Первые шаги в начальной школе
- «Звездный английский» со 2 по 4 класс. Обучение технике чтения
- «Звездный английский» со 2 по 4 класс. Первые навыки и интегрированные умения
- «Звездный английский» со 2 по 4 класс. Подготовка к международным экзаменам
- «Звездный английский» с 5 по 9 класс. Становление личности
- «Звездный английский» с 5 по 9 класс. Речевые навыки и виды речевой деятельности
- Формирование универсальных учебных действий в начальной школе (с УМК «Звездный английский» 2-11)
- «Звездный английский» для основной школы - взрослеем, набираем знания и опыт
- Большое содержание маленьких шагов: «Звездный английский» для начальной школы
- Воспитание, обучение и развитие учащихся: «Звездный английский» для основной школы

#### **Глава 4**

##### **Итоговая аттестация**

- [Технологии подготовки выпускников к ЕГЭ с УМК «Звездный английский» \(10–11\)](#)
- [Обучение школьников письменному высказыванию с элементами рассуждения в формате ЕГЭ](#)
- [Работа с электронным тренажером «Пишем эссе»](#)
- [Сборники грамматических упражнений «Звездный английский» для 10-11 классов](#)
- [Технология обучения письменному рассуждению»](#)
- [Английский язык. Единый государственный экзамен. Грамматика и лексика](#)
- [«Звездный английский» для 10 и 11 классов. Самореализация личности и подготовка к ЕГЭ](#)
- [«Звездный английский» с 5 по 9 класс. Подготовка к Основному государственному экзамену](#)
- [Методика обучения письменному рассуждению \(с УМК «Звездный английский» и тренажером «Пишем эссе»\)](#)
- [На пути к Единому государственному экзамену: «Звездный английский» для старшей школы](#)
- [«Звездный английский». Сборники грамматических упражнений для 10 и 11 классов](#)

#### **Глава 5**

##### **Иностранный язык в профессиональном образовании:**

##### [Плейлист видеолекций «Английский для исследователей»](#)

Предлагаемый курс коротких видеолекций представляет собой электронное приложение к пособию [«Английский для исследователей»](#)

Этот курс поможет разобраться в технологии исследовательского поиска, узнать о планировании, организации и оценке результатов эксперимента, научиться выполнять собственный исследовательский проект. Учащиеся узнают о значении терминов "исследование", "гипотеза", "методы". Они научатся анализировать литературу, собирать и обрабатывать экспериментальные данные, делать самостоятельные выводы.

- Lesson 1.1. Definition of research
- Lesson 1.2. Areas of research
- Lesson 1.3. Research failures
- Lesson 1.4. Goal of research
- Lesson 1.5. Research proposal
- Lesson 1.6. Research design
- Lesson 2.1. Research hypothesis
- Lesson 2.2. Outline of research
- Lesson 2.3. Methods of research
- Lesson 2.4. Literature review
- Lesson 2.5. Data analysis
- Lesson 2.6. Drawing conclusions
- Lesson 3.1. Writing a summary
- Lesson 3.2. Writing a research report
- Lesson 3.3. Making a presentation
- Lesson 3.4. Taking part in a discussion
- Lesson 3.5. Publishing research results on the Internet
- Lesson 3.6. Research evaluation
- English for Research Students

**ГЛАВА I**  
**МАСТЕРСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО**  
**РАЗВИТИЯ**

## СОДЕРЖАНИЕ

• ПАМЯТИ РАДИСЛАВА ПЕТРОВИЧА МИЛЬРУДА.....	13
• ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА И ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	16
• СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ИЛИ ГОТОВНОСТЬ К КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ?.....	21
• УРОКИ ЯЗЫКОВОЙ ПЕДАГОГИКИ: МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ .....	27
• АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ .....	34
• ЦЕННОСТИ, НОРМЫ И СТЕРЕОТИПЫ .....	38
• МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ .....	42
• МЕЖДУ СОКРАТОМ И КОНФУЦИЕМ.....	45
• БИЛИНГВИЗМ В УЧЕБНЫХ УСЛОВИЯХ ИЛИ ОШИБКА БЕРЛИЦА .....	49
• ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОРИЕНТИР — PISA.....	60
• ГРАММАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧАЩИХСЯ: ПРОГРАММА РОБОТА, НЕЙРОННАЯ СЕТЬ ИЛИ КАРТИНА МИРА? .....	65
• HOW "EXPRESS PUBLISHING" CHANGED MY PROFESSIONAL LIFE .....	73

*Памяти Радислава Петровича Мильруда...*

**Ахренова Н.А.,**

*доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры германо-романских языков и методики их преподавания факультета иностранных языков ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», директор Университетского регионального лингвистического центра факультета иностранных языков ГСГУ, вице-президент Национального общества прикладной лингвистики*

*Профессор Радислав Петрович Мильруд был не только выдающимся методистом и автором прекрасных УМК для школьников, но, в первую очередь, он был прекрасным лингвистом (филологом), который не только любил слово, но и мастерски им владел, имел безупречное чувство языка. С Радиславом Петровичем всегда можно было обсудить интересующую лингвистическую проблему, получить бесценный совет, который украсит работу, выведет из творческого тупика, поможет рассмотреть любой лингвистический вопрос под новым углом.*

*Во время нашей последней встречи мы обсуждали англо-русский толковый словарь языка интернета и монографию по этой же тематике, над которыми мы с соавторами работаем на данный момент. Радислав Петрович быстро вник в проблематику исследования, проанализировал полученные нами результаты, дал ряд бесценных рекомендаций по группированию лексических единиц в словаре, помог расставить нужные акценты в монографии. Даже после отъезда из Коломны, Радислав Петрович не забыл про нас, эта тема его захватила, он прислал мне ряд очень живых и сочных примеров, которые будут нами, бесспорно, использованы в дальнейшей работе. После этого я поняла, что ему не были чужды проблемы интернет-лингвистики и изучения интернет-коммуникации, тематике, находящейся на острие науки.*

*В заключении хотелось бы сказать, что профессор Р.П. Мильруд был неравнодушным и увлекающимся исследователем, который всегда был готов бескорыстно помочь коллегам. Тот опыт и те идеи, которые мы получили в ходе общения с ним оказали и еще долгое время будут оказывать большое влияние на наши дальнейшие научные изыскания.*

**Буланкина Н.Е.,**

*доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки*

*Личное знакомство с Радиславом Петровичем состоялось не так давно, а точнее, год или полтора назад на семинаре, организованном в Москве издательством «Просвещение». Я напomniaла уважаемому профессору о публикации в нашем региональном научно-методическом журнале «Сибирский учитель» (№2, 2017. С.107-110) его статьи на тему «Культурная идентичность в иноязычном образовании», в которой рассматривается многоаспектная проблема культурной идентичности учащихся в процессе овладения иностранным языком. Статья содержит анализ понятия «третья культура», а также изучение процесса культурного самоопределения среди учащихся, изучающих английский язык. В исследовании используются результаты опроса, проведенного среди российских студентов. Делается вывод о том, что культурное самоопределение в освоении английского языка представляет собой внутриличностный процесс, и преподавание иностранного языка может формировать у учащихся умение принимать культурное разнообразие, сохраняя свое «я».*

*Несомненно, знакома и с его методическим наследием - статьи в профессиональных журналах, которые всегда вызывали у меня интерес чисто с прагматической точки зрения, хотелось донести его практические разработки до учителей, а потому с энтузиазмом писала о них в журнале «Иностранные языки», предлагая учителям принять участие в экспертной деятельности того или иного учебного пособия.*

*Его научное наследие, две диссертации – первая кандидатская по психологии на тему «Коллективная деятельность учащихся на уроке» (1977), вторая по педагогике на тему «Развивающее обучение на уроках иностранного языка» (1992), меня заинтересовали совсем недавно. Прочитав диссертационные исследования (рекомендую всем перечитать его фундаментальные труды), отметила, что шли и идем практически в одном научном и методическом направлении, улавливая современные тенденции и перспективы развития российского иноязычного образования – проблемы создания отечественного УМК по английскому языку, вопросы профессионального роста и мастерства учителя, разнообразные аспекты развития языкознания, лингвистики и лингводидактики.*

*В заключении хочу поблагодарить судьбу за то, что имела возможность прикоснуться к наследию научному и человеческому этого ученого.*

**Гунина Н.А.,**

к. ф. н., доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки и профессиональная коммуникация» ТГТУ

**Поляков О. Е.,**

д.п.н., профессор, заведующий кафедрой лингвистики и гуманитарно-педагогического образования ТГУ им

Г.Р. Державина

18 апреля 2020 года научно-педагогическое сообщество понесло огромную утрату. На 72-м году жизни оборвалась жизнь замечательного Человека, прекрасного педагога и блестящего ученого Радислава Петровича Мильруда.

Последние годы жизни Радислава Петровича связаны с ТГТУ. Он пришел в технический университет в 2012 году и органично влился в небольшой, но сплоченный коллектив кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация». Удивительно, но к тому моменту все мы очень хорошо знали Радислава Петровича, так как многие из нас были его учениками или коллегами в пединституте. Новость о его переходе в наш университет была воспринята с большим энтузиазмом и радостью. Мы понимали, что вместе с нами будет работать один из крупнейших ученых, талантливый педагог и просветитель, автор множества учебных пособий и великолепный методист, подготовивший не один десяток аспирантов и докторантов.

Работать с Радиславом Петровичем было очень легко и приятно. Его достижения и признание в среде российских и зарубежных преподавателей английского языка не мешали ему оставаться «земным» и чутким человеком. С его приходом кафедра получила новый импульс развития. Под его началом в ТГТУ была создана лаборатория «Академическое письмо и профессиональная коммуникация». Совместно с коллегами были успешно реализованы проекты по созданию виртуального тренажера для написания научных статей на английском языке, были разработаны программы повышения квалификации по академическому письму, под его редакцией были опубликованы коллективные монографии в зарубежных издательствах. Его пылкий ум, недюжинный багаж знаний и опыт помогали справляться с задачами разной степени сложности.

С особой тщательностью Радислав Петрович готовился к публичным выступлениям. Его доклады на конференциях всегда были яркими и запоминающимися. Он обладал особым даром облечь в изящную словесную форму и донести до слушателей самую суть. Радислава Петровича очень любили учителя. Это была действительно всенародная любовь, которую он заслужил благодаря своему таланту и умению говорить с педагогами на их языке. Он знал учительские нужды и проблемы не понаслышке. Именно поэтому на методических встречах, которые кафедра организовывала для коллег из общеобразовательных и средне-специальных учебных заведений, Радислав Петрович всегда с удовольствием делился опытом и консультировал учителей. Его советы были ценны и своевременны.

Радислав Петрович – ученый с мировым именем. Его работы публиковались в ведущих российских и зарубежных научных журналах («Вопросы психологии», «Иностранные языки в школе», «Иностранные языки в высшей школе», *ELT Journal* и др.). В ТГУ им Г.Р. Державина им была создана научная школа «Преподавание английского языка в глобальном межкультурном пространстве». Радислав Петрович был одним из организаторов программы международного студенческого обмена между ТГУ (Тамбов, Россия) и Нортумбрийским университетом (Великобритания), курировал международные проекты Британского совета: «Дистанционная модель повышения квалификации преподавателей английского языка как иностранного» (совместно с Манчестерским университетом, Великобритания), «Критический взгляд на современное британское кино (в сотрудничестве с коллегами из университетов Германии, Индии и Чехии). За реализацию последнего в Лондоне ему вручили награду Британского совета *ELT Award*. Он также читал лекции по психологии научения иностранному языку в американских университетах по гранту *Fulbright*.

Под его руководством были защищены десятки кандидатских и докторских диссертаций. Ученики Радислава Петровича успешно работают в образовательных учреждениях Тамбовской области и по всей стране. По его учебникам серий *Starlight* и *City Stars* изучают английский язык школьники всей страны. В памяти коллег и учеников Радислав Петрович навсегда останется чутким и мудрым руководителем, блестящим ученым, умнейшим и гуманным человеком.

**Цыбанёва В.А.,**

к.п.н., доцент, директор центра филологического образования

ГАУ ДПО «ВГАПО», г. Волгоград

Мир методической науки в нашем обществе развивался стремительно, вызывая много вопросов. Ответы на эти вопросы нужно было находить молниеносно. Так, прорыв коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам в 90-е годы 20 столетия поставил перед учителями иностранных языков средних школ новые задачи и расширил возможности процесса обучения предмету.

Появление профильного обучения, стандартов первого поколения, постепенный переход на ФГОС начального, основного и среднего общего образования диктовали свои условия. Понять учителя, определить его страхи и опасения, перспективы и возможности можно было только человеку, чей огромный профессиональный потенциал охватывал бы систему научного знания и, преломляя его через призму нормативно-правовой базы, построил

четкую систему работу учителя иностранного языка. Бесспорно, таким был Радислав Петрович Мильруд, доктор педагогических наук (необходимо подчеркнуть специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)) – только тот, кто живет методической наукой понимает ценность указанной научной специальности, профессор кафедры "Международная научная и профессиональная коммуникация" ТГТУ, заслуженный работник Высшей школы. Бесчисленное множество методических трудов, конференций, семинаров, вебинаров, страничка в социальных сетях и ... конечно же, бесценное общение с современным учителем иностранного языка, способность слышать учителя и предлагать решение.

Мое заочное методическое знакомство с Р.П. Мильрудом состоялось задолго до личного. Книги по методике, которые с трудом доставались, передавались из рук в руки, статьи в научных журналах, все то наследие, которое обсуждалось на аспирантских методических семинарах. Ссылки в диссертациях, цитирование, принятие и обсуждение... именно посредством науки произошло открытие Р.П. Мильруда как ученого.

Однако, Радислав Петрович смог выйти за область научного и оказаться в практическом мире учителя иностранного языка. Для любого учителя, ежедневного заходящего в класс или использующего дистанционное обучение, необходим учебник. И он был подарен Р.П. Мильрудом учителю. Учителю, любящему свой предмет, опережающему настоящее и понимающего своих учеников. Переработав огромный материал, ученый выпустил в свет свое произведение – STARLIGHT. Именно «Звездный Английский» смог продемонстрировать всю методическую мощь автора, его видение процесса обучения иностранному языку на углубленном уровне. Сама структура учебника характеризует автора – четкость и логичность. Эти же качества прослеживались на конференциях и вебинарах. А главное – это спокойствие, за которым стоит уверенность и способность видеть на несколько шагов вперед.

Личное знакомство произошло позже, на конференции в 2012 г., в рамках которой Р.П. Мильруд представлял свой УМК, спокойно отвечая на провокационные вопросы методистов страны.

Радислав Петрович всегда работал много и мощно, расширяя возможности своего УМК. Он не оставил без внимания и государственную итоговую аттестацию школьников, предложив им пособия по устной части, а главное – письменной части заданию 40.

Много было сделано, много было еще впереди, но время...



# ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА И ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Английский язык в современном мире распространен не только в странах «внутреннего круга – inner circle» (Великобритания, Ирландия, США, Канада, Австралия и Новая Зеландия), где английский язык является родным для большинства населения. Английский язык также активно функционирует в странах «внешнего круга – outer circle». К странам этого круга относятся Индия, Нигерия, Бангладеш, Пакистан, Малайзия, Кения, Южная Африка и др. В странах «внешнего круга» английский язык не является родным для значительной части населения, но играет важную

роль в государственном функционировании и повседневной коммуникации. Существуют также страны «расширяющегося круга – expanding circle» (Россия, Китай, Япония, Корея, Египет, Германия, Франция и др.), где английский язык не является родным для абсолютного большинства населения и не используется в государственном функционировании. В странах расширяющегося круга английский язык используется в некоторых сферах деятельности, например, в образовании, бизнесе, науке или культуре, а также туризме.



Распространение языка в той или иной стране зависит от языковой политики государства — закрепленного в директивных документах и практических мероприятиях официального отношения правительства к языку или языкам страны, а также к иностранным языкам. Такое отношение к языку проявляется во внутренней жизни, образовании, культуре, экономике, межгосударственных отношениях и языковых реформах.

Языковая политика влияет на методическую культуру обучения английскому языку в разных странах. Это объясняется тем, что языку как важнейшему культурному символу народа и государства всегда принадлежит заметная роль в обучении и воспитании учащихся[3].

Покажем влияние языковой политики на методическую культуру обучения английскому языку в таких разных странах, как Нигерия и Куба.

Начиная с 1940 года английский язык является

вторым (вслед за местными языками) официальным языком Нигерии, в конституции которой записано, что законотворческая деятельность в парламенте страны должна осуществляться по-английски. Начиная с младшей школы и вплоть до высшего образования, включая аспирантуру, английский язык является не только предметом, но и средством обучения. До недавнего времени даже церковные службы в Нигерии шли на английском языке, а Библия существовала только в английском варианте.

В отличие от Нигерии на Кубе сохраняется сдержанное и даже «прохладное» отношение к английскому языку, что объясняется противоречивыми отношениями кубинского государства с США. В 1959–1970 годах страна прервала все связи с США, включая культурный диалог. В отличие от многих стран мира на Кубе в тот период не звучала американская поп-музыка, не демонстрировались американские кинофильмы и запрещалось прослушивание американских



радиостанций. В 1970–1985 годах наметилось более терпимое отношение к изучению английского языка в профессиональных целях для подготовки специалистов. Уже в тот период, несмотря на хорошие отношения с СССР, английский язык занял лидирующее место в 70% кубинских школ, оставив лишь 30 % русскому языку. С 1985 года, несмотря на сохранявшееся противостояние всему «американскому», английский язык стал изучаться как средство международного общения, а также как язык научных знаний. Сегодня распространение английского языка на Кубе пока еще сдерживается официальной языковой политикой. Среди кубинских учителей английского языка нет тех, для кого этот язык является родным. На уроках английского языка часто звучит испанский язык. Изучение английского языка не связывается на Кубе с участием в международном бизнесе, а преследует общие образовательные цели.

Сравним языковую ситуацию на Кубе с языковой политикой, проводимой в Индии. Здесь укрепление позиций английского языка проходило более гладко, несмотря на колониальное прошлое.

Индия относится к странам «внешнего круга», где английский язык, хоть и неродной, является вторым официальным государственным языком и используется для повседневного общения как *lingua franca*, для деловой переписки, в образовании, делопроизводстве, политической деятельности, а также в сфере культуры и шоу-бизнесе.

«Индийский английский» язык представляет собой обобщенное название для множества вариантов английского языка, используемого образованными индийцами в качестве дополнительного языка для внутринационального и межнационального общения. Этот язык, называемый не без иронии *Hinglish* (соединение *English* и *Hindi*), вобрал в себя множество признаков индийской культуры за почти 300 лет своего существования.

Языковая политика правительства заключается в том, что в официальных документах формулируется требование обучать индийских школьников и студентов практическому владению английским языком в школе и в университете. Наиболее востребованной формой языка в вузе считается «библиотечный английский», то есть английский язык для чтения студентами учебно-профессиональной литературы. Подчеркивается также необходимость формирования у учащихся умений понимать на слух содержание учебных лекций на английском языке, так как обучение в вузах во многих случаях осуществляется на английском языке. Традиционным для обучения английскому языку в Индии было и остается чтение литературных текстов в оригинале и их интерпретация. Индийским учащимся также предлагается писать эссе на различные темы бытового и мировоззренческого содержания.

Языковая политика в Индии не препятствует проникновению английского языка в индийскую культуру. При этом в индийском английском языке появляются культурно маркированные слова, а также речевые обороты. Например, *wife—burning*

является типично индийским выражением в английском языке, которое в современном обиходе означает грубое обращение с женщиной в семье и уходит своими семантическими корнями в древние индийские обычаи. Английские предложения строятся в соответствии с индийскими правилами вежливости. Так, предложение «*I hate his face*» превращается в типично индийское предложение, в котором, в соответствии с правилами вежливости, повествование ведется от третьего лица в форме неуверенного предположения: «*My friend may not like his face*». В индийский английский язык, а из него в речевой обиход стран внутреннего круга проникли многие индийские слова, включая названия одежды (*sari*), продуктов питания (*curry*) и др.

Интересной для изучения влияния государственной политики на роль и место английского языка в социуме является история советской России. В советский период изучение иностранных языков всегда считалось важным делом, имеющим не только образовательное, но и государственное и даже политическое значение. Язык рассматривался как «оружие в жизненной борьбе», имея в виду идеологических и военных противников.

Одним из высказываний, популярных в 20-е и 30-е годы прошлого века, было: «Изучение иностранных языков обогащает родной язык, делает его более ярким, гибким и выразительным» (Н.К. Крупская). В подобных высказываниях раскрывалось идеологическое содержание иноязычного образования, целью которого было развитие родного языка учащихся, патриотическое воспитание, а также формирование усидчивости, логического мышления и прилежания школьников. Практические цели овладения иностранным языком обсуждались методистами, но для реального решения этой задачи не было условий.

Первоначально в 20-е годы в обучении иностранным языкам использовался грамматико-переводный метод. В 30-е годы XX столетия в соответствии с постановлениями партии и правительства о начальной и средней школе утверждается сознательно-сопоставительный метод. В этот период создаются первые программы по обучению иностранным языкам, стабильные учебники и сопутствующие методические материалы для средней и высшей школы.

В 1932 году, в связи с очередным постановлением советского правительства о необходимости обучения в школах одному иностранному (немецкому) языку, появляются первые научные методические труды, среди которых следует назвать работы Л.В. Щербы и др. Начинает издаваться журнал «Иностранные языки в школе». Складывается методическая культура советского периода.

Идеи обучения иностранным языкам базировались на марксистско-ленинских догмах о «познании объективной действительности» и «сознательном усвоении знаний». Из научных дискуссий исключались социально обусловленные, психологические, подсознательные, интуитивные,

генетически объясняемые процессы овладения языком, считавшиеся буржуазными и чуждыми советской методике.

Научными истоками метода послужили материалистические взгляды русских мыслителей К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, И.М. Сеченова о детерминированности индивидуально-психических явлений социальными условиями. Из трудов этих ученых отбирались такие положения, которые соответствовали сталинской концепции о влиянии социальной среды на формирование личности.

Лингвистическое обоснование сознательно-сопоставительного метода дал в своих трудах Л.В. Щерба. Подчеркивалось, что в основе сознательно-сопоставительного метода лежит осмысление действия, а в основе воспитания — развитие личности в коллективе.

Подозрительное отношение к «буржуазным педагогическим теориям» в России проявилось, например, в том, что в 1936 году вышло постановление народного комиссариата образования, запретившее тестирование в школах как «вредную буржуазную практику». Забегая вперед, напомним, что к языковому тестированию российская школа вернулась лишь в 1990-е годы, когда опыт применения тестов в учебном процессе был во многом забыт и к ним сформировалось устойчиво отрицательное отношение. Методическая культура в России до сих пор в ряде случаев отвергает применение языковых тестов как способа контроля знаний.

Главная идеологическая задача, поставленная перед методистами довоенного периода, заключалась в том, чтобы создать собственную, «советскую» методику обучения иностранным языкам, противопоставленную «чуждым и ложным» буржуазным учениям. Любое проявление интереса к западным педагогическим теориям рассматривалось как «низкопоклонство перед западом».

В послевоенный период, то есть во время «холодной войны», отношение к «буржуазной культуре» и интересу к ней у отдельных членов советского общества оставалось негативным. Атмосфера недоверия и подозрительности затрудняла контакты с носителями английского языка и иными культурами, а сам язык по-прежнему изучался по учебникам, в которых главное внимание уделялось лексико-грамматическим структурам и идеологически наполненным или специально отобранным текстам. В центре внимания школьников и студентов нередко оказывались художественные тексты английских и американских авторов, соответствовавшие советским идеологическим установкам, но малоизвестные и мало востребовавшие на родине их авторов.

Идеи сознательно-сопоставительного метода характеризовали российскую методическую культуру вплоть до 70-х годов XX века. Это не означало, что на страницах методической печати не обсуждались вопросы практического овладения иностранным языком, однако диалог с иными методическими культурами сдерживался «железным занавесом».

В советской методике обучения иностранным языкам наметилось оживление, когда в 1961 году вышло постановление правительства «Об улучшении преподавания иностранных языков». Целью школьного обучения стало практическое владение иностранным языком. Для достижения этой цели был разработан сознательно-практический метод (А.П. Старков), а также сформулированы практические, воспитательные, образовательные и развивающие цели обучения иностранным языкам.

В 80-е годы произошла еще одна «реформа образования». Стали разрабатываться теории развивающего, интенсивного обучения, активного учения, педагогики сотрудничества и другие инновационные идеи. Их развитие сдерживалось тем, что советская методика обучения иностранным языкам развивалась в относительно замкнутом пространстве, мало взаимодействуя с зарубежными педагогическими учениями. Это дает основание некоторым исследователям утверждать, что обучение иностранным языкам до «перестройки» (до 90-х годов XX века) было организовано по аналогии с обучением латыни, как если бы современные языки, включая английский, были «мертвыми» [8]. Язык большинства учителей и учащихся не мог быть аутентичным в изоляции от естественной языковой среды. Именно в этот период получил активное распространение коммуникативно ориентированный метод обучения иностранным языкам в его российском варианте (Е.И. Пассов и др.) Идеи коммуникативно ориентированного обучения интегрировались в России под существенным влиянием сложившейся методической культуры.

Влияние советского периода до сих пор проявляется в том, что в российской методической культуре устойчиво наблюдается «боязнь ошибки», даже если «ошибочный вариант» регулярно наблюдается у носителей языка — представителей многочисленных диалектов и вариантов в Великобритании, США и т.п. В профессиональном сознании некоторых российских учителей старшего поколения академическая норма явно довлеет над «живым английским языком», полные грамматические структуры превалируют над эллиптическим языком, а отступление от грамматических правил среди носителей английского языка вызывает недоумение и даже возмущение.

В перестроечный период, с начала 90-х годов XX века, в связи с падением «железного занавеса», отказом в идеологической работе от «образа врага» и изменением языковой политики, Россия переместилась в «расширяющийся» круг государств с английским языком. Наметился бурный рост интереса широких слоев населения к изучению

английского языка. В России в 90-е годы стали популярными краткосрочные интенсивные курсы английского языка, особенно востребованные среди потенциальных эмигрантов, начинающих бизнесменов и туристов. Идеи интенсивного обучения характеризовали российскую методическую культуру в течение относительно длительного периода (Г.А. Китайгородская). Все

более популярными становились идеи обучения учащихся не одному, а двум и более иностранным языкам. На методическую культуру обучения иностранным языкам большое влияние оказало присоединение России к болонскому соглашению и интеграция с европейским педагогическим пространством. В педагогический обиход вошли такие понятия, как «академическая мобильность» учащихся. В открывшемся педагогическом пространстве российские методисты стали участвовать в разработке идей «социального конструктивизма», «обучения, центрированного на учащихся», «учебной автономии» и др.[2] Распространенным становится практика обучения учащихся и повышения квалификации учителей за рубежом.

На методическую культуру оказывают влияние новые учебно-методические комплексы, которые привносят в российские классы зарубежный методический опыт и интегрируют его с национальными методическими традициями. Иноземные идеи обучения иностранным языкам в ряде случаев встречают в России сопротивление. В ряде случаев раздаются голоса за национальную идентичность в методической культуре преподавания иностранных языков в России и за то, чтобы российские учебники английского языка имели бы «свое лицо».

Влияние языковой и идеологической политики государства на методическую культуру преподавания иностранных языков можно проследить не только на примере России, но и Китая.

Начиная с 70-х годов XX века, коммуникативно ориентированное обучение стало проникать в китайскую культуру преподавания английского языка. Это произошло не сразу, и потребовалось не одно десятилетие для того, чтобы официально провозгласить коммуникативную «повестку дня» в обучении английскому языку на разных ступенях национального образования.

В Китае лишь в 90-е годы было сформулировано официальное правительственное требование обучать английскому языку «для общения» и формировать у учащихся все виды речевой деятельности, то есть говорение, слушание, чтение и письмо. До этого чтение текстов художественного и философского содержания было доминирующим на уроках. Большое внимание также уделялось грамматике языка, которая представляет собой, по мнению китайских педагогов, самостоятельную эстетическую и педагогическую ценность.

Китайские методисты высказывали пожелание разработать «свой китайский вариант» коммуникативно ориентированного обучения английскому языку, не копируя «западные традиции». Поскольку система образования в Китае подчиняется централизованному контролю со стороны правительства, обучение английскому языку в китайских школах во многом остается традиционным для этой страны. Так, китайские классы отличаются большим количеством учащихся (сорок детей и больше в классе). Национальные традиции не

поддерживают обучение, центрированное на ученике (student-centered teaching), а поэтому на уроках доминирует коллективная, фронтальная работа, контролируемая учителем (teacher-fronted lessons).

Рассмотрим также некоторые особенности языковой политики и преподавания английского языка в современной Японии. В Японии предъявляются достаточно высокие требования к овладению английским языком, а основная образовательная программа задается министерством образования. Все учебники также должны быть одобрены министерством. Экзамены по английскому языку, одобренные министерством, проводятся с целью проверки владения нормативной грамматикой, и без этих грамматических знаний поступление в высшие учебные заведения невозможно. Вместе с тем для поступления на работу в компанию, где требуется практическое знание английского языка, нужно успешно сдать коммуникативно ориентированный экзамен в форме теста неграмматического содержания.

Рекомендации министерства образования предполагают, что выпускники японских школ овладеют умениями практически пользоваться английским языком, проявят интерес к изучению языка и культуры, продемонстрируют мотивацию к дальнейшему изучению языка, покажут нужный уровень рецептивных и продуктивных умений во всех видах речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо).

Среди рекомендуемых министерством образования в Японии приёмов работы упоминаются упражнения в понимании предложений в форме вопросов, команд, просьб и предложений, ответов на услышанные фразы, понимания общего смысла текста. Декларируется превалирование коммуникативно ориентированных заданий над упражнениями в усвоении грамматики и слов. В действительности подобные рекомендации вступают в противоречие со сложившейся в Японии методической культурой, и учительская практика упорно придерживается распространённых традиций заучивания грамматических структур и запоминания текстов.

Главным содержанием уроков в японских школах остается грамматика, и урок обычно ведется не на английском, а на японском языке. В центре урока — учитель, который занимает привычное главенствующее положение в классе, управляя учебным процессом и оценивая результаты. Широко применяется чтение слов, структур и текстов хором вслед за учителем. Слова заучиваются списком. Много внимания и времени уделяется переводу предложений и текстов. Популярны грамматические трансформации предложений.

На уроке продолжительностью 50 минут лишь 5 минут в среднем уделяется коммуникативным заданиям (communicative activities). В большинстве случаев коммуникативные задания выполняются в форме заранее выученных диалогов. До сих пор сильны традиции аудиolingвального метода обучения английскому языку с обильным

повторением материала в условиях языковой лаборатории, оснащенной современным мультимедийным оборудованием.

Интересной практикой в японских школах является совместная работа в классе двух учителей: местного учителя и иностранца-носителя языка (native speaker). Такие уроки обычно носят более выраженный коммуникативно ориентированный характер. Следует подчеркнуть, что после опыта совместного преподавания языка в паре с носителем языка японский учитель вновь возвращается к своей привычной практике в собственном классе — некоммуникативным и центрированным на учителе упражнениям. Одна из причин — задача

обеспечить поступление учащихся в университет, где для успешного выполнения теста требуется знание нормативной грамматики. Коммуникативно ориентированные задания воспринимаются японскими учащимися как «развлечение» (fun) в отличие от изучения грамматики, то есть, «настоящего обучения языку». Грамматические упражнения воспринимаются японскими учащимися серьезно и считаются «настоящим обучением» (true teaching).

Таким образом, языковая политика в сочетании с другими факторами оказывает заметное влияние на методическую культуру преподавания английского языка в разных странах.

### links & resources

1. Лингвистический энциклопедический словарь. <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/iazykovaia%20politika/764>
2. Мильруд Р.П. Курс методики преподавания английского языка. — М.: Дрофа, 2007.
3. Мильруд Р.П. Символы культуры. Монография. Saarbruchen. Palmarium Academic Publishing. 2012.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово, 2000.
5. Kaushik, S. Teaching English in Indian contexts: toward a pedagogic model. *World Englishes*. Vol. 30. No. 1. 2011. PP. 141–150.
6. Liu, J. *English Language Teaching in China*. L. Continuum. 2007.
7. Sakui, K. Wearing two pairs of shoes: language teaching in Japan. *ELT Journal*. Vol. 58/2. 2004. PP. 155–163.
8. Ter-Minasova, S. Traditions and innovations: English language teaching in Russia. *World Englishes*, Vol. 24, No. 4. 2005. PP. 445–454.



## СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ИЛИ ГОТОВНОСТЬ К КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ?

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Формирование коммуникативной компетенции учащихся, соответствующей идеальному образу «носителя языка», традиционно считалось основной задачей обучения практическому владению иностранным языком. Реальность жизни показывает, что успешная коммуникативная деятельность в современном мире обеспечивается английским языком как *lingua franca* – неродным языком повседневного общения. При этом успех определяется не принятием на себя роли «англичанина», а коммуникативными возможностями, интеллектуальным потенциалом и личностными качествами участников межкультурного общения – эффективными билингвами. В этих условиях повышается практическая значимость достижения предметных, метапредметных и личностных результатов школьного образовательного курса иностранных языков по ФГОС.

*Сущность проблемы:*

С тех пор, как в научный обиход вошло понятие «коммуникативная компетенция», надежды на результативное овладение иностранным языком стали связываться именно с этим методическим конструктом. Считалось, что если полностью сформировать коммуникативную компетенцию и подтвердить решение этой задачи педагогическими измерениями, то учащиеся смогут успешно общаться в межкультурном пространстве. На самом деле оказалось, что выпускники школы, продемонстрировавшие достаточно высокий уровень коммуникативной компетенции в языковых тестах, нередко терпели коммуникативные неудачи во взаимодействии с представителями иных культур. [Alptekin, С.] Причина была не только в том, что используемые контрольно-измерительные материалы охватывали лишь некоторые составляющие коммуникативной компетенции, но также и в том, что успешность межкультурного взаимодействия определяется не только измеряемыми показателями овладения иностранным языком и культурой. Факторы коммуникативного успеха зависят также и от других способностей личности, определяющих готовность к коммуникативной деятельности. Данная статья посвящена изучению факторов, способствующих успешной межкультурной коммуникации и, в связи с этим, возможным уточнениям в содержании обучения иностранным языкам (на примере английского языка).

*Определение понятия «содержание обучения»*

Содержание обучения как понятие всегда и не случайно привлекало внимание методистов (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Я.М. Колкер, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин и др.)

Схематически содержание обучения иностранным

языкам можно обобщённо представить следующим образом:



На схеме видно, что содержание обучения иностранным языкам состоит из двух компонентов: языкового и тематического. Языковой компонент включает системные знания языкового строя (системная составляющая), интересные факты о языке и наблюдения за использованием языка в жизни, сравнение родного и изучаемого языка (образовательная составляющая), речевые умения и навыки (практическая составляющая).

Тематический компонент содержания обучения иностранным языкам содержит знания о родной и иных культурах, а также умения межкультурного взаимодействия (*социокультурная составляющая*), владение информацией из других школьных образовательных курсов и способность коммуникации в рамках тематики других предметов (*межпредметная составляющая*), освоение научных фактов об окружающем мире, выдающихся людях, известных событиях (*мировоззренческая составляющая*).

Содержание обучения разрабатывается для того, чтобы сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию и готовность к успешному общению на иностранном языке. При этом важно учитывать природу коммуникативных барьеров (препятствий), возникающих на пути к успешному речевому взаимодействию с представителями иных культур.

*Коммуникативные барьеры в речевом общении*

Коммуникативные барьеры имеют самую разную природу и варьируются от недостаточного запаса усвоенных языковых средств, до низкого уровня развития социальных умений и некоторых индивидуальных свойств личности. Важно то, что даже при относительно высоком уровне владения языком, коммуникативные барьеры могут возникнуть и серьёзно осложнять общение, демонстрируя неготовность личности к речевому общению. Природа коммуникативных барьеров означает, что основанием для неудач в общении является не только язык.

Различные коммуникативные барьеры, препятствующие успешному речевому взаимодействию, показаны на схеме:

Коммуникативные барьеры	
Барьеры при низком языковом уровне	Слабое владение языком
	Языковой и психологический барьер
	Сниженный общий кругозор и знания
	Недостаточные интеллектуальные умения
	Несформированные социальные умения
	Ограниченный межкультурный опыт
	Слабая коммуникативная мотивация
	Предубеждения против иной культуры
	Нечёткое самоопределение личности
	Барьеры при высоком языковом уровне

Как показано на схеме, даже при относительно высоком уровне владения языком, могут существовать коммуникативные барьеры, имеющие не языковую, а когнитивную (интеллектуальную) и личностную природу. Это означает, что готовность учащихся к общению на иностранном языке определяется не только языковыми знаниями. Важно обеспечить также достижение других результатов иностранного языка, влияющих на успешность коммуникативной деятельности. Для определения этих результатов, сравним два понятия языковой педагогики: готовность к общению и коммуникативную компетенцию.

*Готовность к общению в сравнении с коммуникативной компетенцией*

В области методики обучения иностранным языкам и культурам выделяется специфическое учебное содержание – коммуникативная компетенция учащихся, то есть, **вся совокупность практически востребованных знаний и умений, необходимых для того, чтобы общаться на неродном языке в иной культуре, которые можно реально наблюдать, объективно измерить и точно оценить как учебный результат учащихся.**

Коммуникативная компетенция отличается от *готовности к коммуникативной деятельности*. Готовность к деятельности сравнима с «айсбергом», в котором коммуникативная компетенция – это только видимая надводная часть айсберга, у которого есть ещё обширная подводная часть.



Наиболее видимыми являются коммуникативные действия, совершаемые индивидом, которые можно назвать очевидными индикаторами успеха и доказательствами того, что исполнитель владеет необходимой коммуникативной компетенцией. Близкими к «наблюдаемой поверхности» являются также сопутствующие знания и умения, которые можно непосредственно видеть на конкретных примерах коммуникативной деятельности. Отношение индивида к теме разговора или партнёрам коммуникации тоже может быть заметно, но это

уже переходная область в невидимую «подводную» часть «айсберга». Ещё труднее на основании одного теста судить об интеллекте и познавательных возможностях участников общения. Глубоко от наблюдателя скрыты процессы личностного самоопределения, ценностные ориентации и направленность мотивов учащихся. Однако, самой глубокой и скрытой областью являются истинные потребности, которые движут личностью.

Все названное выше и вместе взятое, включая коммуникативную компетенцию, влияет на готовность учащихся к общению на иностранном языке в межкультурном мире. Нелишне вспомнить в связи с этим, что содержание обучения иностранным языкам шире, чем границы коммуникативной компетенции и предполагает достижение учащимися не только предметных, но и личностных, а также метапредметных результатов по ФГОС.

*Коммуникативная компетенция в структуре готовности к общению*

Коммуникативная компетенция, в принятой российской классификации, состоит из четырёх основных компонентов, обеспечивающих успешность коммуникативной деятельности в говорении, слушании, чтении и письме. Эти компоненты коммуникативной компетенции в обобщённом виде следующие:

- языковая компетенция содержит лингвистический компонент коммуникативной компетенции (фонетические, лексические и грамматические навыки учащихся);
- речевая компетенция предполагает умение построить логически связанный и завершённый в смысловом отношении монологический или диалогический, устный или письменный текст, а также умение понимать устную и письменную речь, обеспечивая понимание себя другими;
- компенсаторная компетенция содержит стратегический компонент коммуникативной компетенции, то есть, умение преодолевать коммуникативные затруднения и предупредить неудачи в ходе коммуникативной деятельности;
- социокультурная компетенция содержит культурный компонент коммуникативной компетенции, включая умение адекватно действовать речевыми и неречевыми средствами в иной культурной среде.

Все виды (компоненты) коммуникативной компетенции в реальной жизни важны не только для того, чтобы коммуникация состоялась и даже не для того, чтобы был получен требуемый коммуникативный продукт (построен или понят устный или письменный текст высказывания), но, главное, чтобы был получен нужный коммуникативный результат. В реальном мире коммуникативный результат считается достигнутым, если удаётся преобразовать жизненную ситуацию желаемым образом, пользуясь речевыми средствами.

Общение всегда возникает, если нужно решить определённые задачи, имеющие личностную значимость и прийти к требуемому итогу:

- сообщить информацию (сделать доклад на ученической конференции и *заслужить одобрение аудитории*),
- получить услугу (воспользоваться услугой такси, продавца, врача или парикмахера и *добиться нужного качества услуги*),
- координировать групповые действия и руководить ими (ситуации коллективной деятельности,

реализации проекта, выполнения группового поручения и *получения желаемого продукта*);

- выразить своё состояние и чувства (делиться своими впечатлениями и чувствами при восприятии произведений литературы, музыки и живописи, *пробудить у собеседника сопереживание и интерес*);

- развивать новую идею (подхватывать высказываемые мысли, комментировать тезисы, дополнять информацию собственными фактами и мнениями, *утвердить свою точку зрения*);

- поддерживать своё или чужое мнение (обосновывать собственную позицию, аргументировать мнение, выступать в роли оппонента и *доказать обоснованность позиции*);

- принимать решения (формулировать суждение о планируемых действиях, высказывать предпочтения, идти навстречу или отказывать в просьбе, *найти приемлемое решение*).

#### *Прагматика высказывания в структуре готовности к общению*

Высказывание считается прагматически грамотным, если оно вызывает у собеседника (слушателя, читателя) адекватную, то есть, запланированную реакцию. Особое значение имеют правила вежливости. Для соблюдения этих правил нужна культурная осведомлённость. Например, если в британских традициях еда предлагается ненавязчиво и со множеством вежливых оборотов речи, типа, *I am wondering whether you would't mind ...*, то в восточных традициях еда предлагается решительно и настойчиво. В ответ на приглашение к столу, в восточных традициях принято несколько раз нерешительно (!) отказываться сесть за стол, а, в конце концов, уступить просьбам хозяев. В британской традиции гость сразу и недвусмысленно даёт понять, принимает он предложение попробовать хозяйскую еду или нет (*Thank you «Yes»* или *Thank you «No»*). В случае колебаний, предложение сесть за стол повторно не делается.

Аналогично по-разному в западной и восточной культуре реагируют на предложение подвезти знакомого на машине, зайти в дом в роли гостя, вручить подарок по случаю торжественного события, и даже продвинуть подчинённого по службе. Представитель западной культуры охотно принимает любое предложение, создающее для него дополнительные удобства и преимущества. Типичный представитель восточной культуры обязательно несколько раз отказывается от «незаслуженной части». Японские женщины закрывают в смущении лицо и извиняются перед мужчиной, который сделал им комплимент, принимая на себя вину за то, что отвлекли мужчину от более важных для него дел. Подобные случаи показывают, что «прагматика комплимента» в японской культуре существенно отличается от западных коммуникативных традиций. Аналогично, прагматика комплимента мужчины женщине на работе в России отличается от прагматики такого же комплимента в Англии. Если в России комплимент мужчины охотно принимается женщиной и воспринимается как признак галантности, в Англии подобный жест нередко интерпретируется женщиной как «сексуальное домогательство».

Несмотря на то, культурно сообразные правила вежливости крайне важно учитывать для предупреждения коммуникативных неудач, существуют также и другие виды коммуникативных

барьеров.

Интеллектуальные (познавательные) умения как условие готовности к общению

Традиционно считается, что главным условием успешного общения на иностранном языке является «хорошо усвоенный язык». В связи с этим, начинающие учащиеся нередко интересуются количеством слов, которые необходимо запомнить, чтобы свободно говорить. На самом деле, успешное общение зависит от интеллектуальных умений, связанных не с языком, а с умением ориентироваться в возникающей речевой ситуации, пользуясь пусть даже ограниченным запасом языковых средств.

Исследования последних лет говорят о растущем интересе к роли интеллекта в готовности учащихся общаться на иностранном языке. [Zakirova, L, Frolova, L.] [Luryan, G.].

Роль интеллекта в общении объясняется тем, что для успеха, недостаточно иметь высокий уровень коммуникативной компетенции. Нужна хорошо сформированная способность анализировать и оценивать ситуацию, ориентировочная реакция, наблюдательность, критическое мышление и логические умения. В межкультурном диалоге особое значение имеет наблюдательность, умение «заметить» детали и сделать для себя вывод, а также соблюдать правила вежливости. Например, наблюдательный иностранец заметит, что британцы стараются избегать конфликтов в общении и не считают, что именно в споре рождается истина. Это проявляется в формулах вежливости, «осторожных» выражениях, стремлении уйти от прямого ответа на провоцирующий вопрос. Объявления в общественных местах формулируются в подчёркнуто вежливой форме, например «*These seats are particularly appreciated by the elderly and infirm*» вместо «*Места для пожилых и инвалидов*». Отсюда, в обществе не принято в категоричной форме поучать и контролировать других.

Наблюдательный человек также заметит, что важным правилом общения в Англии является соблюдение очерёдности высказываний всех участников (*turn taking*), когда каждый имеет время и возможность высказаться в групповой беседе. Сигналом для собеседника, что наступает его очередь высказаться, служит относительно долгая пауза. Интересно, что в азиатской культуре пауза не является сигналом, что настала очередь другого участника. Пауза нужна самому говорящему для обдумывания дальнейшей мысли и продолжения высказывания. Сигналом смены очерёдности высказываний может служить контакт глаз. Для сравнения отметим, что в арабской культуре, где также распространён английский язык, разрешается одновременное говорение всех участников диалога. В западной культуре это возможно лишь в ситуации острого спора, например, в телевизионных дебатах. Ещё одной особенностью межкультурного общения следует считать политкорректность. Например, в восточной культуре принято дифференцировать обращение к женщине и мужчине, для чего существуют необходимые языковые средства, включая грамматику предложения и особые морфологические формы слова по отношению к мужчине и женщине. В Англии принято подчёркивать равный социальный статус мужчины и женщины. Расстояние между говорящими людьми, количество угощения на столе, дороговизна подарков – все



является предметом наблюдения у внимательных участников диалога культур.

Для успешного общения с представителями иных культур необходимо также обладать сформированным общим кругозором, быть осведомлённым в предмете разговора, иметь научное мировоззрение и общекультурные познания, обладать знаниями о культуре страны пребывания, логично и доказательно мыслить, тактично дискутировать, умело анализировать и обобщать. Все это заметно повышает место и вес интеллектуальных функций в оценке готовности участников межкультурного диалога к успешной коммуникативной деятельности.

Нетрудно заметить, что важные для готовности к межкультурному общению интеллектуальные умения и широкие межпредметные, а также общекультурные знания, соответствуют универсальным учебным действиям (УУД) и метапредметным результатам, необходимость которых диктует ФГОС.

*Личностные качества в структуре готовности к межкультурному общению*

Успешная коммуникация в устной и письменной форме во многом определяется личностными качествами участников. [Pishghadam, R.].

Как показывают исследования, такая форма коммуникативной деятельности, как смысловое чтение, невозможна, если содержание текста не представляет для читателя личностную ценность. Важна также способность к сопереживанию и жизненная позиция. Необходим развитый эстетический вкус и другие качества и функции личности.

Соответствующие личностные свойства и функции важны для успешного слушания с пониманием. Эти особенности включают развитую систему чувств, широту интересов, открытость к получению новой информации и любознательность.

Устное общение предполагает умение ставить и достигать цели, взаимодействовать с людьми в получении результата, иметь достаточно высокий уровень социальной ответственности за свои и совместные действия, быть примером нравственного поведения. Необходимо умение строить доверительные отношения с партнёром по общению, терпеливо и уважительно относиться к иному мнению, проявлять толерантность.

Успешность письменной речи также зависит от многих личностных качеств, включая сформированное самосознание (self-awareness), личный опыт общения с целевой аудиторией и готовность к личностному самовыражению в своём письменном высказывании.

Для успешного межкультурного общения важны особые ценностно-смысловые установки личности, когда общение с представителями иной культуры представляет для учащихся личностную ценность, значимый смысл и индивидуальный интерес. Для этого необходимо иметь чёткое культурное самоопределение и гражданскую позицию, поскольку при этом условии участник вызывает интерес и уважение к себе у представителей иных культур как собеседник и партнёр в общении. Возникает хорошо описанное в научной литературе «информационное неравенство» (information gap), при котором всегда активизируются информационные потоки и обмен знаниями. [McQuail, D., S. Windahl.].

Как показывает анализ, коммуникативными барьерами в межкультурном общении можно

*считать слабую мотивацию участвовать в общении, предубеждение против иной культуры, неуважение к правилам поведения в стране пребывания, местным традициям и законам, нечёткое культурное самоопределение личности и неопределённость личностной позиции.* Все это может осложнить общение и даже оставить в изоляции участника, пусть даже хорошо владеющего языковыми средствами.

Для готовности к успешному общению на иностранном языке требуется сформированное чувство толерантного отношения к иным культурам, которое проявляется, прежде всего, в намерении содействовать деловому и дружескому взаимодействию, несмотря на различия в мировоззрении, убеждениях и привычках. Важна коммуникативная мотивация, уважение обычаев, интерес к местной культуре. Полезны установки на общение и взаимодействие со всеми сторонами коммуникации и сохранение своего национального лица.

Названные, а также некоторые другие условия во многом совпадают с личностными результатами школьного образовательного курса иностранного языка по ФГОС.

*Модель готовности к коммуникативной деятельности как содержание обучения иностранным языкам*

Изучение готовности к коммуникативной деятельности позволяет построить обобщённую модель этого феномена языковой педагогики.

Как и любая модель, такое отображение сложного психолингвистического явления даёт возможность представить его в наиболее общем виде, выделяя только самые существенные звенья, а именно, *язык, личность и познание.*

Знания и умения в применении языковых средств составляют только часть сущностного содержания коммуникативной компетенции учащихся как фактора готовности к коммуникативной деятельности. Цели, мотивы, смыслы, установки и поступки образуют личностную (intrapersonal/interpersonal) компетенцию учащихся, безусловно влияющую на успешность межкультурной коммуникации. Свойства интеллекта, современное мировоззрение и кругозор, общекультурные знания и универсальные учебные действия определяют состояние познавательной (cognitive) компетенции учащихся, также обеспечивающей эффективность коммуникативных процессов.

Модель готовности учащихся к коммуникативной деятельности показана на рисунке.



На рисунке видно, что ведущими факторами готовности учащихся к успешной коммуникативной деятельности является уровень их коммуникативной компетенции, общие познавательные возможности и способность к личностной самореализации в общении, самоутверждению и адаптации к иным культурам.

Формирование готовности к коммуникативной деятельности с УМК «Звездный английский»

Рассмотрим некоторые возможности учебника «Звездный английский» для 9 класса в формировании готовности учащихся к коммуникативной деятельности.

Для решения этой задачи в учебнике реализуются три основных направления:

- формирование коммуникативной компетенции, включая тестовую компетенцию (умение осуществлять общение на английском языке в разных формах и успешно выполнять контрольно-измерительные задания на всех ступенях школьного образования);

- развитие интеллектуальных умений школьников, таких, как универсальные учебные действия и межпредметные знания, а также формирование общего кругозора, культурной осведомлённости, научного мировоззрения;

- становление личностных качеств учащихся, среди которых выделяется национальное и культурное самосознание, чувство патриотизма, нравственные знания и социально ценная направленность личности.

Приведём несколько примеров из книги для учащихся девятого класса УМК «Звездный английский».

Среди многих задач, связанных с формированием у учащихся коммуникативной компетенции, в УМК «Звездный английский» большое внимание уделяется развитию у учащихся адекватных представлений об аутентичности английского языка. С этой целью, укрепляются как грамматические, так и лексические навыки гибкой и точной реализации речевого замысла. Школьники изучают фразовые глаголы, наиболее вероятные сочетания слов, близкие синонимы. Например, в одном из заданий учащиеся знакомятся с различными способами передвижения по воде и лексическими средствами для выражения

### Ways of moving in water

5 Use the verbs in the correct form to replace the words in bold in the sentences.

• glide • dart • plunge • sink • drag • drift

- 1 The little boy **pulled** his fishing net through the water.
- 2 The diver **threw himself** into the water.
- 3 The fish **moved quickly** in and out of the rocks.
- 4 The dolphin **moved silently** through the water.
- 5 The Titanic **disappeared below the surface of the water** after it hit an iceberg.
- 6 We put the oars in the boat and it **was carried** up the river.

этих действий:

Из этого упражнения школьники усваивают синонимические замены для выражения языковых значений.

Среди заданий, направленных на развитие функций интеллекта, значительное внимание уделяется логическому мышлению, расширению общего кругозора и становлению толерантности к социокультурным различиям. В задании, которое приводится в качестве примера, учащиеся имеют возможность познакомиться с интересными археологическими фактами и расширить свои

познания, пользуясь ресурсами интернет.

Им также предлагается сделать логические выводы и построить собственные умозаключения на основании найденного материала.

Роль школьного образовательного курса иностранного языка была бы неполной без расширения общекультурных знаний учащихся и повышения содержательного уровня их межкультурного общения с носителями иных культур. Например, информация о Чарльзе Диккенсе не только напоминает школьникам об этом классике английской литературы, но и предполагает, что учащиеся прочитают фрагмент его литературного произведения. Они также могут

### 6 Culture Corner

- 1 Who was Charles Dickens? What were his novels about? Read through and check.
- 2 Read again and think of the word which best fits each gap (1-12).  
Listen and check.
- 3 Fill in: *vivid, draw, cruel, social, aspects, film, grimy, child*.  
1 ..... adaptation

выполнить ученический проект о творчестве Диккенса.

Отметим также, что приобщение к классической мировой литературе используется в УМК «Звездный английский» как важно средство воспитания личности, приобщения учащихся к глобальным нравственным ценностям, а также к духовным ценностям родной культуры.

Учебник также направлен на расширение познавательных возможностей школьников и формирование у них УУД.



Материалы УМК «Звездный английский» позволяют формировать у школьников важнейшие функции интеллекта - умение обобщать содержание, выделять главные смысловые звенья, исключать лишнее, делать умозаключения на основе критического

мышления, сравнивать и дифференцировать.


В приводимом примере, школьники не только извлекают из двух текстов любопытную информацию, но и критически мыслят, находя в содержании двух или более текстов общие элементы.

**Rediscovering Hidden Cities**

Civilisations rise and civilisations fall and sometimes all that's left is the rubble and ruins of a once mighty city. Here are four travellers who visited some abandoned cities from long, long ago and rediscovered lost worlds.

**A Luke Hart in Petra, Jordan**

We arrived by jeep at the entrance to the deserted city of Petra, Jordan, to be faced with nothing more than a giant crack in the rock face. But after 30 minutes' walk along what was once a tiled path, but is now nothing more than sand, the narrow canyon suddenly opened out and we found ourselves in front of a magnificent multi-coloured stone facade. It seemed familiar to me (probably because it famously featured in *Indiana Jones and the Last Crusade*), but even so, Al Khazneh (The Treasury) took my breath away. Carved out of the vibrant red, white and pink sandstone cliff faces in 400 BC, Petra was the thriving capital of the Nabataean civilisation, conquered by the Romans and eventually forgotten in the desert by the Western World for hundreds of years. Our guide told us that the city's domes of tombs and temples, which have been looted over the years and the silent victim of earthquakes, had barely been uncovered with over 85% left to be excavated! As we drove away, I watched Petra fade back into the rocky landscape and wondered just how many more secrets the city had to reveal.



### Reading


2 What do you think the places in the article have in common?

🔊 Listen and read to find out.

3 Read the article again. For questions 1-15, choose from the people (A-D). They may be chosen more than once.

**B Emma Fenton in Alexandria, Egypt**

I hadn't intended to go diving during my business trip to Alexandria but the ruins of the Lighthouse of Pharos, one of the Seven Wonders of the Ancient World, were just too tempting so after signing up for a dive, I got up early one morning and plunged into the harbour. 8 metres down, there are remnants of Egyptian, Greek and Roman structures, pieces of the lighthouse, ancient columns from Cleopatra's palace as well as wrecks of Napoleon's warships and even an Italian plane from World War II. There's over two thousand years of history down there including 25 sphinxes! The size of some fragments of statues amazed me; they must have been colossal on land - at least 12 metres tall! I was only underwater for an hour because the winter sea was a chilly 15°C and visibility was quite poor, but it was an unforgettable experience. I was delighted to hear that an underwater museum is now being planned to exhibit these amazing cultural treasures.



Поцутно заметим, что материалы для чтения, включённые в УМК «Звездный английский» способствуют формированию у учащихся читательских интересов и развивают познавательную мотивацию.

#### Заключение

Подводя итог проведённому анализу проблемы коммуникативной компетенции и готовности учащихся к коммуникативной деятельности, обобщим некоторые наиболее важные положения.

Проведённый анализ позволяет полагать, что в содержание обучения иностранным языкам целесообразно включать не только коммуникативную компетенцию учащихся, но также наиболее важные элементы готовности к коммуникативной деятельности, обеспечивающие успешность межличностного общения.

Готовность к коммуникативной деятельности включает в себя как все компоненты коммуникативной компетенции, так и необходимый уровень развития

интеллектуальных функций и личностных качеств, без которых повышается вероятность коммуникативных неудач учащихся даже при усвоенных языковых средствах и знаниях культуры страны/стран изучаемого языка.

Расширение конструкта «содержание обучение» и включения в него элементов готовности учащихся к коммуникативной деятельности правомерно, поскольку эти элементы соответствуют предметным, метапредметным и личностным результатам школьного образовательного курса иностранного языка, требуемым ФГОС.

Приведённые в статье материалы позволяют полагать, что формирование языковой, интеллектуальной и личностной готовности учащихся к коммуникативной деятельности может стать предметом экспертного анализа в процедуре оценки результатов школьного образовательного курса иностранного языка, а также учебных пособий на их соответствие ФГОС.

#### links & resources

1. Баранова К.М., и др. Английский язык. 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углублённым изучением английского языка. М.: Express Publishing: Просвещение. 2013.
2. Мильруд Р.П. Технологии обучения говорению в УМК «Starlight»: когнитивный диссонанс, информационное неравенство и логический тупик : Просвещение. Иностранные языки. №14. 2014.
3. Мильруд Р.П. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы (с УМК «Звездный английский» 2-4).
4. Alptekin, C. Towards intercultural communicative competence in ELT // ELT Journal 56 (1). 2002. 57-64.
5. Lupyán, G. The centrality of language in human cognition // Language Learning. 2015. Vol. 66 (3). 1-38
6. McQuail, D., S. Windahl. Communication models for the study of mass communications. L., Routledge. 2013
7. Pishghadam, R. A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning // Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2009, Vol. 6, No. 1. 31-41
8. Zakirova, L, Frolova, L. Success of training activities depending on the level of social intelligence // Asian Social Science. Vol. 10 924). 2014. 112-119.

## УРОКИ ЯЗЫКОВОЙ ПЕДАГОГИКИ: МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Традиционно эффективность обучения иностранным языкам связывается с особенностями лингвистической дидактики, то есть части методики, разрабатывающей методы, приёмы и технологии преподавания языков. Опыт, накопленный в разных странах убедительно свидетельствует о том, что обучающий успех не меньше, а может быть, даже больше зависит от языковой педагогики — еще одной части методики, предлагающей пути воспитания личности учащихся, раскрывающей способы развития интеллекта и умений учиться, а также подсказывающей источники формирования познавательной мотивации. Значение языковой педагогики особенно велико сегодня в условиях гуманизации школы, личностно ориентированного обучения, признания права каждого ученика на индивидуальную траекторию образования в дружелюбной по отношению к ребенку педагогической среде.

*Полезные уроки истории*



В 60-е годы прошлого века был проведен известный эксперимент в школах американского штата Пенсильвания. Целью эксперимента было проверить эффективность разных стратегий обучения иностранным языкам (французскому и немецкому). Результаты эксперимента были неожиданными.

Главным открытием оказалось то, что традиционные стратегии обучения иностранным языкам не уступали по эффективности инновационному для того времени «функциональному» обучению, ориентированному на общение в речевых ситуациях. Те или иные преимущества были выявлены у учащихся, которых обучали по разным программам. Поясним, что «традиция» заключалась в том, чтобы широко использовать родную речь на уроках иностранного языка, обучать двустороннему переводу, заучивать иностранные слова с их эквивалентами родного языка,

устраивать диктанты, анализировать грамматику, тестировать языковые знания учащихся, знакомить учащихся с интересной информацией о выдающихся деятелях чужой культуры, памятниках старины, с шедеврами искусства. Инновации предполагали коммуникативно-ориентированные задания.

Основной вывод комиссии, оценивавшей результаты эксперимента, сводился к тому, что результаты внедрения инноваций оказались менее существенными, чем педагогическая общественность надеялась получить. Еще более важным было наблюдение, что **учебные достижения отражали, прежде всего, способности и мотивацию учащихся, а не обучающие стратегии.**

Это наблюдение было важным основанием для того, чтобы обратить более серьезное внимание на воспитание направленности детской личности, развитие интеллекта и формирование учебных умений. Эти направления профессиональной деятельности учителя иностранных языков составили предмет **языковой педагогики.**

*Несколько мыслей о языковой педагогике как части методики*

Языковая педагогика — это часть методики преподавания иностранных языков, изучающая воспитание направленности и нравственных ценностей личности, развитие интеллекта, а также формирование познавательных мотивов и учебных умений учащихся. Языковую педагогику можно отнести к невидимой части методики, которая в большинстве случаев не так заметна на уроке, как эффективные методические приёмы или применяемые информационные технологии, отражающие состояние современной лингвистической дидактики.

**При всей бесспорной важности лингвистической дидактики интерес к языковой педагогике обусловлен тем, что от нее во многом, а может быть, даже больше зависит успешность освоения школьниками содержания образовательного курса английского языка.**

Основанием для такого смелого утверждения является признаваемая всеми важность личностной направленности, познавательной мотивации и уровня развития школьника для успешного овладения иностранным языком.

*Коротко об истории моих первых уроков языковой педагогики*

Совсем недавно отметила свой юбилей школа, в которой я учился. На юбилейном вечере мне вспомнились, как ни странно, не эпизоды школьной

жизни (они в памяти всегда), а первые педагогические выводы, которые я сделал в роли ученика школы. Не секрет, что учащиеся формируют своё собственное мнение об учителях и их профессиональном почерке.

Мои ученические наблюдения проходили не только на уроках английского языка, но и на других занятиях. Все они помогли мне позже понять некоторые педагогические секреты нашей профессии и языковой педагогики. Кстати, педагогическая сторона взаимоотношений учителя и учащихся мне запомнилась больше, чем те или иные приёмы обучения, которые учителя применяли на уроках. Отношение учителя и результаты учения оказались важнее.

*Источник уважительного отношения к учителю*

У нас были разные учителя, и все они вызывали разное к себе отношение. Некоторых из них мы по-детски любили, других боялись, а третьих уважали. Любили за индивидуальность и даже эксцентричность, веселый нрав и шутки, доброту и поправки. К отдельным учителям мы относились с доброй иронией, в шутку пародировали и за это тоже любили. Боялись мы учителей в ответ на учительскую строгость, педагогическую бескомпромиссность и угрозу наказания в виде плохой отметки. Чувство уважения к учителю было более сложным и индивидуальным. У меня всегда вызывало уважение чувство личного достоинства учителя, его уважение к самому себе и своей профессии. Но главным было уважение к ученику, когда предъявление программных требований сочеталось с пониманием ученических трудностей. Для меня это было особенно важно, так как трудности в учении, как у любого ученика, возникали, программные требования были понятны без учителя, а преодолеть затруднения я сам не мог, да и родители английского языка не знали и не могли мне помочь.

Уже тогда мне стало понятно, что уважение учащихся и их родителей к учителю всегда бывает ответом на уважение к ученику, терпение и тактичность в профессионально сложных ситуациях, толерантность к индивидуальному многообразию школьников и безусловное принятие любого ученика как достойной уважения личности.

Больше всего, наверное, я ценил умение учителя помочь. Дополнительные занятия, для которых нужно было утром просыпаться на час раньше, мне помогали мало. Полезнее всего было умение педагога быстро и просто оказать помощь на уроке или перемене.

*Умение учителя помочь ученику*

Английский язык меня интересовал с раннего детства, и я с удовольствием листал страницы старого учебника и тяжелого словаря еще в дошкольном возрасте, рассматривая странные буквы и слова. В школе я тоже изучал язык с интересом, хотя не все стороны языковых хитросплетений мне тогда были понятны. Мышление ребенка не всегда бывает готово к восприятию чужих языковых структур. Такой чужой структурой для меня, например, был «герундий». Моя учительница английского языка до сих пор вспоминает, как я, после того, как пропустил

несколько уроков по болезни, подошел к ней на перемене и попросил объяснить, что это такое — «герундиальные конструкции».

Сначала учительница повторила то, что говорил учебник о смешанной функции глагола и существительного, которую мог выполнять герундий в английском предложении, являясь то подлежащим, то именной частью сказуемого, то дополнением. Заметив мой остановившийся взгляд, она с понимающей улыбкой сказала, что когда-нибудь это все станет понятно, а пока посоветовала запомнить несколько фраз типа «I enjoy swimming».

Уже сейчас, с высоты времени и опыта, я понимаю, что преподавательница поступила абсолютно верно и приняла профессионально мудрое решение. Видя, что ученику нелегко понять правило, за которым ему не видна языковая реальность, она немедленно упростила задачу и предложила запомнить готовый речевой образец, то есть увидеть маленькую языковую картинку. Умение детально анализировать грамматику и формулировать правила ко мне пришло позже с годами учебы и деятельности в профессии. В чем-то я даже превзошел своего учителя, возможно, благодаря ее педагогическому оптимизму. Интересно, что в наши дни герундий сам пришел в русский язык в многочисленных заимствованиях типа «кастинг», «тренинг», «маркетинг» и др. Слышал такое выражение: «Обожаю кастинги!»

Из множества подобных эпизодов я сделал вывод о том, что профессионализм учителя состоит не в том, чтобы констатировать познавательные затруднения, уверенно наклеивать ярлыки и бескомпромиссно обвинять ученика в недостаточности усилий. Главное — это умение эффективно помочь преодолеть трудности наиболее доступным для ученика способом. Этот вывод был сделан в те далекие школьные годы, а сегодня пути помощи учащимся во взаимодействии школы и семьи активно обсуждаются и изучаются языковой педагогией.

*Программирование успеха и неудачи ученика*

Еще в свои школьные годы я почувствовал большие возможности учителя подсознательно программировать успехи и неудачи своих учащихся. Иначе как «программированием» я не могу объяснить то обстоятельство, что у одних учителей ученик отвечает успешно и уверенно, а у других учителей тот же самый школьник впадает в ступор. Вспоминая свои учебные неудачи, могу сказать, что при ответе на некоторых уроках у меня с самого начала была установка на низкий результат. Я заранее ждал, что учитель добросовестно зафиксирует все мои ошибки и привычно констатирует очередной провал. Отрицательные эмоции прочно ассоциировались с речевыми формулами «не понимаешь», «не знаешь», «не учишь», «не стараешься», «не можешь». Я был согласен с фразами типа «не понимаешь» и «не знаешь». Но «не учишь», «не стараешься» и, главное, «не можешь» — это было не про меня!

Лишь спустя много лет я узнал о том, что такое **нейролингвистическое программирование как способ воздействия на личность и деятельность через соединение на уровне**



**подсознания вызванных эмоциональных состояний и вынужденных речевых формул.**

На уроках, где мне было хорошо, моя установка полностью менялась. Я заранее знал, что учитель оценит мой способ мышления и манеру рассуждать, обязательно отметит найденный мною дополнительный материал, всегда похвалит за дополнения к ответам других учащихся и с пониманием отнесется к ошибкам и неточностям (наши учителя тоже ошибались, и мы, ученики, это замечали, но помалкивали). Я, конечно, старался работать на уроке в полную силу. Главным для меня на тех уроках было достигнутое взаимопонимание с учителем, которое я боялся потерять. Сравнительно недавно, изучая проблему нейролингвистического программирования учебных успехов и неудач школьников на уроках английского языка, я познакомился с термином «межличностная конгруэнтность». Говоря простым языком, конгруэнтность в отношениях между людьми – это единение душ.

**Современная языковая педагогика разрабатывает пути программирования учебных достижений детей – признание индивидуальности ребенка, синхронизацию стилей обучения и учения, индивидуализацию методических решений, эмоциональный контакт с учеником, моделирование успеха каждого школьника в условиях межличностной конгруэнтности и ощущение учеником полной безопасности своей личности на уроке.**

Сознательно идти на программирование успеха каждого школьника мне подсказали уроки языковой педагогики, поставившие меня на место учащихся, заставившие вспомнить случаи собственных школьных неудач и подсказавшие задуматься над тем, почему учителя активно сопротивляются тестированию их профессиональных компетенций. Каждой личности свойственно оберегать свою самооценку и сохранять установку на успех. Это делает нашу деятельность более продуктивной, а жизнь – радостной.

*Индивидуальные познавательные стили учителя и учащихся*

Из современной языковой педагогики ушло, и я надеюсь навсегда, понятие «среднего ученика». В школьные годы я слышал это выражение от разных учителей много раз, и мне была понятна трудная роль учителя, который одинаково учил как отличников, так и учащихся, обладающих скромными познавательными возможностями. О резервах языковой педагогики и индивидуальных познавательных стилях я тогда, разумеется, не знал. Сегодня идея индивидуальной образовательной траектории закреплена в российском законе об образовании.

Индивидуальные познавательные стили характерны не только для учащихся. Учителя не всегда осознают, что их собственные познавательные стили тоже индивидуальны и хорошо видны учащимся со стороны. Разница состоит в том, что

ученик нередко вынужден приспособливаться к индивидуальному познавательному стилю учителя, хотя в действительности должно быть наоборот. Учителю как профессионалу легче диагностировать познавательный стиль ученика и адаптировать учебный процесс с учетом ученической индивидуальности.

В школе я не был знаком с индивидуальными тонкостями познавательных процессов, но один любопытный случай помню до сих пор. В классе сложилась определенная иерархия учащихся по степени их успешности в учении. Среди прочих школьников на верхней ступени пьедестала почета уверенно и привычно стояли те, кто прилежно учил урок, без запинки отвечал и получал свою заслуженную «пятерку». В связи с болезнью, а потом и уходом учителя из школы, в класс пришел новый учитель и уже на первом уроке пьедестал почета под привычными чемпионами почему-то зашатался.

Не успела моя соседка по парте бойко и уверенно договорить заученный текст, как учитель остановил ее и задал вопрос по содержанию. Ученица спросила: «Начать сначала?» Учитель повторил вопрос и, видя молчащую ученицу, некоторые ученики в классе подняли руки. Среди них был и я. В конце урока мы, а не традиционная отличница, оказались неожиданно на пьедестале почета, хотя никто из нас на том уроке не пересказал текст от начала до конца. Мне, кстати, всегда было намного легче отвечать на вопросы, в том числе и неожиданные, требующие понимания содержания урока, чем заучивать и пересказывать материал близко к тексту. В пересказе наизусть я был явно слаб. Требование учителя закрыть учебник и отвечать, глядя ей в глаза, означало для меня неминуемый провал на уроке, плохую отметку и неприятности дома. Я до сих пор благодарен тем учителям, которые разрешали мне отвечать урок по коротким наброскам плана ответа или время от времени бросать беглый взгляд в текст учебника, чтобы следовать логике изложения, отвечая урок своими словами. Именно так я сегодня читаю свои лекции.

Причина изменений в иерархии успешных учащихся в нашем классе состояла в том, что сильной стороной нашей прежней учительницы, скорее всего, было усердное запоминание материала учебника, и она неосознанно поддерживала в классе себе подобных учащихся. Этим «прилежным зубрилкам» с ней повезло. Когда пришел новый учитель, сильной стороной которого было не запоминание текста, а понимание смысла, повезло таким, как я. Мы остались прежними и продолжали учить уроки так же, как раньше. Однако неожиданно мы начали радовать своих родителей высокими баллами и перестали слышать на уроке, что мы «не учим», «не стараемся», «летаем по верхам» и др. У нас появилась перспектива успеха, и я на эти уроки летел как на крыльях.

Только став профессиональным педагогом, я узнал, что индивидуальные познавательные стили по каналу восприятия информации делятся на зрительный, слуховой и действенный

(кинестетический) стиль. По способу восприятия информации индивидуальный познавательный стиль бывает последовательным и целостным. Кому-то нужно услышать, кому-то лучше увидеть, а для кого-то важно попробовать своими руками, чтобы усвоить информацию. Кто-то хочет знать сразу все и спешит заглянуть на последнюю страницу книги, а кто-то добросовестно и неторопливо изучает строчку за строчкой, страницу за страницей, пока не доберется до конца. Что будет дальше, его не интересует. Успешное освоение новых знаний доступно всем, вне зависимости от того или иного стиля, но хорошо, если ученик находит учителя с таким же познавательным стилем. А еще лучше, если учитель как профессионал умеет приспособиться к познавательному стилю ученика и разрешить ему оставаться индивидуальностью. У природы познания свои законы, и их знание отличает учителя-профессионала.

***Современная языковая педагогика признает необходимым не только правильно диагностировать, но и учитывать в обучении индивидуальный познавательный стиль ученика, адаптируя учебный процесс и действия учителя к индивидуальным возможностям учащихся.***

Учет индивидуальности учащихся становится возможным в условиях совместного обучения в классе учащихся с разными возможностями и ограничениями.

*Совместное обучение учащихся с разными познавательными возможностями*

Совместное обучение в одном классе школьников с разными познавательными возможностями и ограниченными возможностями здоровья сегодня получило официальное название «инклюзивного образования». В мое школьное время в классе тоже учились дети с разными способностями. Их всех учили обычно одинаково, но относились к ним по-разному. Хорошо успевающих детей хвалили, а другие попадали в «черный список» отстающих. Помню, что среди отстающих школьников было немало умных ребят со своими интересами, человеческой позицией и судьбой, взглядами на жизнь и, конечно, детской потребностью в похвале. К сожалению, многие из них попали в «низшую касту» среди других учащихся, но, к счастью, каждый из них нашел свое достойное место в жизни после окончания школы.

Поскольку наша школа была с углубленным изучением английского языка (тогда это называлось «с преподаванием ряда предметов на английском языке»), к нам изредка приезжали зарубежные гости. Однажды приехала делегация рабочих из Шотландии, которых пригласили на урок английского языка. Мы все старались показать себя с лучшей стороны, а в конце урока мы выполнили короткий грамматический тест на карточках. Результаты теста учительница тут же при гостях проверила, проткнув шилом буквы правильных ответов в стопке наших карточек. Такие карточки, называемые «перфокартами», были в моде на уроках английского языка того времени.

Во время беседы с гостями они попросили

показать нам наши учебники английского языка и очень удивились, что учебник был единый для всех учащихся группы. В британских школах в то время учащиеся одного и того же класса могли учиться по разным учебникам с обложками особых цветов, в зависимости от уровня своих знаний и темпов учебных достижений.

*Современная языковая педагогика все больше признает необходимость обучать в одном классе детей с разными познавательными возможностями по учебным программам разного уровня сложности.* Думается, что наилучшим решением этой задачи будут разные учебники и, разумеется, разные контрольно-измерительные материалы по окончании образовательного курса. Педагогические технологии построения с учащимися их индивидуальной образовательной траектории, включая уровень сложности овладения иностранным языком, еще предстоит разработать. Возможно, такие технологии будут предполагать как совместное обучение в одном классе разных по способностям детей, так и динамичную систему группирования и перегруппирования школьников на разных уроках в зависимости от их учебных притязаний. На обучение детей в школах по программам с разным уровнем сложности (базовом и повышенном) ориентирует Единый государственный экзамен.

*Языковая педагогика об исправлении ошибок в речи учащихся*

Все мои товарищи по классу, включая и меня, на уроках английского языка делали ошибки. Мы уже тогда замечали, что ошибки в речи одних учащихся (отличников с претензией на медаль) нередко пропускались учителями и объяснялись «случайностью», в то время как ошибки других школьников тщательно регистрировались учителем и были причиной низкой отметки.

Но главное наблюдение было другое. Будучи школьником, я почти не замечал своих ошибок в устном высказывании. В письменной речи их тоже было немало, включая орфографию и грамматику. В период обучения в вузе ошибок стало меньше благодаря педагогу, который никогда не перебивал студентов во время ответа, но потом делал подробный анализ ошибочных фраз и передавал свои записи неудачных выражений. Окончательно ошибки в речи исчезли только с опытом преподавания английского языка, в ходе дальнейшей длительной учебы, в том числе за рубежом, в результате переводческой практики и общения с носителями языка. Кстати, возвращаясь из-за границы, я всегда подсознательно начинаю более вольно обращаться с языком, и некоторые мои коллеги тут же пытаются вернуть меня на язык Диккенса.

Какие же общие рекомендации по исправлению ошибок в речи учащихся можно дать с позиций современной языковой педагогики?

Прежде всего, отвечая на вопрос о том, следует ли исправлять ошибки в речи учащихся, я бы ответил «Да!». ***Ошибки учащихся исправлять нужно обязательно, но при этом принимать профессиональное решение КАКИЕ? КОГДА? КАК?***



Какие ошибки исправлять? Исправлять лучше всего ошибки в той части коммуникативной компетенции, которая в данный момент составляет содержание обучения. Если мы в данный момент работаем не над грамматикой, а над изучающим чтением, то исправляем ошибки в неточно извлеченной из текста информации, а грамматикой и лексическими погрешностями займемся позже.

Когда исправлять ошибки? Ошибки исправляем только после того, как стала понятна содержание мысли учащихся, ибо главное в речевой деятельности — это мысль, а не форма. Если мы не проявим интереса к содержанию устного или письменного высказывания, ученик усвоит правило, что главное — это соблюдение языковых формальностей, и перестанет думать над содержанием. Это, кстати, нередко происходит в классе сегодня. Формализмом и бедностью содержания, например, грешат некоторые ученические эссе. Самый эффективный способ работы над ошибками наступает после того, как коммуникация состоялась, и наступил лексико-грамматический этап урока.

**Как исправлять ошибки?** Ошибки можно исправлять короткой реакцией с правильной грамматикой или словом, подсказкой более удачной формулировки высказывания, уточнением мысли в аутентичной форме, вопросом и просьбой уточнить коммуникативное намерение, передачей ученику карточек с записанными за ним языковыми неточностями.

Опыт показывает, что наилучшим способом коррекции речи учащихся, наверное, является не немедленная реакция учителя, а отсроченная **систематическая тренировка и последовательная отработка** лексико-грамматических явлений в сочетании с опытом устной и письменной коммуникации. Количество речевого опыта всегда рано или поздно переходит в качество речи. Англичане говорят: «Practice makes perfect».

Если в речи учащихся не наблюдаются ошибки, значит, процесс их речевого развития остановился и необходимо поднять уровень сложности коммуникативных задач. В противном случае возникает состояние «плато» — plateau effect, когда уровень коммуникативной компетенции школьников более не растет. Такое состояние рассматривается языковой педагогией как нежелательное явление.

**Языковая педагогика рассматривает ошибочные действия учащихся как естественное отражение продолжения языкового развития и опирается на ошибки для внесения корректив в содержание обучения, повышая или снижая уровень сложности программы.** Подчеркнем, что при обучении устному или письменному высказыванию бедное содержание как признак ограниченного кругозора, нарушение логики и потеря коммуникативной цели, а главное, отсутствие мысли у ученика, рассматриваются современной языковой педагогией как более серьезные недостатки, чем отдельные нарушения морфолого-синтаксических

правил. Такое отношение к языковым ошибкам принято в критериях международно признаваемых экзаменов по английскому языку. Разработчики критериев учитывают, что нарушения лексико-грамматических правил типичны даже для родной речи образованного человека. Такова природа языковых процессов, обслуживающих мышление.

*Языковая педагогика о методических культурах и языковых уровнях*

Методическая культура — это ценности и нормы, принятые в профессиональном сообществе учителей, которые поддерживаются и разделяются членами сообщества, позволяя различать «свои» и «чужие» традиции обучения.

Понятие «методической культуры» пришло в языковую педагогику вместе с осознанием того, что в разных странах английскому языку обучают по-разному, и каждый подход — с его локальной теорией, специфическим содержанием обучения, традиционными для региона методами и приемами, а также сложившимися убеждениями местных учителей — представляет интерес и заслуживает права на существование.

Я получил свой собственный урок языковой педагогики на занятиях по английскому языку с аспирантами-иностранцами из Вьетнама и Ирака. Уже на первом занятии мне пришлось приспособиться к английскому произношению вьетнамцев и иракцев. Во вьетнамском языке отсутствуют такие звуки, как [tʃ] и слово research звучит как [risz:s]. Иракские студенты, говорящие на арабском языке, не произносят подряд согласные звуки без нейтральных гласных между ними и не заканчивают слово согласным звуком, обязательно добавляя гласный звук. Слово research начинает звучать, как [risoritʃi]. Вьетнамские студенты отлично справлялись с грамматическими заданиями и имели большой запас слов на узнавание. Иракские студенты не дружили с грамматикой, но, несмотря на ограниченный запас слов, смело рассуждали, вступали в дискуссию и высказывали свое мнение.

Особенности речи вьетнамских и иракских студентов объяснялись методической культурой преподавания английского языка в их странах. Во Вьетнаме, как в большинстве стран юго-восточной Азии, включая Китай, особую ценность на уроках имеет грамматика, а местные учителя активно поощряют заучивание учащимися английских слов. Коммуникативно-ориентированное обучение с ролевым и дискуссионным общением нередко считается ненадежным способом подготовки к экзамену языкового характера. Методическая культура в арабских странах больше ориентирована на коммуникацию, а достижение грамматической правильности высказываний и обильное заучивание слов вызывают сомнения в нужности таких знаний.

Подобный опыт наглядно показывает влияние методической культуры на результаты иноязычного образования, доказывает необходимость заранее готовить наших учащихся к восприятию и пониманию хотя бы некоторых вариантов глобального английского языка, а также подсказывает некоторые

пути решения проблемы преподавания английского языка на базовом и повышенном уровне сложности.

**Современная языковая педагогика направлена на разработку базового и повышенного уровня обучения английскому языку, различая практические и академические цели овладения иностранным языком, учитывая интересы и профессиональную направленность учащихся, а также предусматривая возможность свободного выбора или изменения школьниками уровня сложности языковой программы на любом этапе образования.**

Думается, что при разработке содержания и методики обучения английскому языку на базовом и повышенном уровне сложности важно опираться на сложившуюся в России методическую культуру, учитывать опыт других стран, а также исходить из доминирующих интересов и реальных возможностей школьников.

*Языковая педагогика об учебнике английского языка*

В нашей школе мы гордились своим учебником английского языка. Я не мог тогда оценить все его достоинства и недостатки, но помню, что не все учителя английского языка этим учебником были довольны. Впрочем, другие учителя-предметники также ругали современные для тех времен учебники и хвалили учебники довоенного времени, когда они сами учились в школе. Я не думал тогда, что когда-нибудь войду в авторский коллектив линии учебников для начальной, основной и старшей школы «Звездный английский». Когда я учился в школе, выбора учебников не было, и я как ученик не видел никакого смысла оценивать учебник. В наши дни ситуация изменилась и появился выбор, а, следовательно, оценка учебника стала важной.

Оценка учебника зависит не только от намерений или способностей авторов и достоинств или недостатков их продукта. Оценка учебника также зависит от учителей, учащихся, а в младшей школе еще и родителей или других старших членов семьи. **Вывод о том, что учебник «хороший» — это всегда взаимопонимание в деле обучения, воспитания и развития школьника с помощью учебного пособия, достигнутое между всеми участниками образовательных отношений в результате продуктивного диалога авторов, педагогической общественности и семьи.** Учебник можно считать состоявшимся, если о нем говорят «наш».

По моим наблюдениям, сильной стороной учебника иностранных языков можно считать его **«дружелюбие» по отношению к учащимся.** Такой учебник хочется иметь рядом, как хорошего друга. «Дружелюбный» учебник, как верный друг, понимает и учитывает возможные затруднения учащихся, служит примером для подражания, не подводит в сложных ситуациях и остается рядом на долгие годы школьного образования.

Другой стороной хорошего учебника иностранных языков можно считать **всестороннюю поддержку**

**учителю.** Педагогическая задача конструирования языковых знаний учащихся отличается особой сложностью, и учитель нередко оказывается в непростых профессиональных ситуациях. Для оказания помощи учителю авторам учебника важно не только предусмотреть вероятные проблемы, но и постоянно реагировать на новые задачи, которые ставит перед учителем жизнь. Для этого необходимо обновлять и расширять материалы учебно-методического комплекта, предлагая как напечатанные модули, так и материалы в Интернете.

Хороший учебник обеспечивает симметричное **формирование у учащихся компонентов коммуникативной компетенции**, необходимой для устного и письменного общения, слушания и чтения с пониманием, уверенного владения лексико-грамматическими средствами языка. Наши учащиеся приходят в класс для того, чтобы хорошо знать язык, и хороший учебник реально создает для этого необходимые условия.

Не менее важным условием признания учебника «хорошим» является его роль в успехе учащихся на языковом экзамене. Хороший учебник **обеспечивает успех школьников на интеллектуальных испытаниях**, предусматривая для этого систему подготовительных заданий. Учебник и учащиеся выигрывают, если авторы не только учитывают предъявляемые сегодня требования на языковых экзаменах, но готовят школьников к разнообразию экзаменационных форматов, принятых в современной международной практике. При такой системе подготовки к экзаменам учащиеся будут гарантированно защищены от неприятных неожиданностей и непредсказуемых изменений в содержании и формате контрольных заданий.

Учебник может считаться хорошим, если он обеспечивает обучение детей в зоне их ближайшего развития, то есть предлагает задания уровня сложности, который школьники могут преодолеть с помощью учителя, старших или более опытных партнеров. Легкий учебник может, на первый взгляд, кому-то приглянуться, но работа с такой книгой таит в себе опасность остановки учащихся в своем развитии. В хорошем учебнике всегда заложен преодолимый учащимися с помощью старших порог сложности. По мнению Л.С. Выготского, только преодоление интеллектуального порога создает для детей перспективу интеллектуального роста.

Хороший учебник всегда обеспечивает развитие функций высшей нервной деятельности у детей на разных ступенях школьного возраста. Для этого авторы учебника изучают особенности мозговой активности учащихся, предлагают материалы с учетом межполушарной асимметрии (функций левого и правого полушария), разрабатывают проблемные задания для активного учения. Такой подход обозначается термином **brain-based learning** — обучение на основе высшей нервной деятельности.

*Языковая педагогика учебника «Звездный английский»*

Сейчас, когда «Звездный английский» пришел в школы России, меня интересует мнение не только

учителей, но также учащихся и их родителей об этом учебнике. При работе со школьниками у меня есть возможность видеть и слышать их реакцию на учебные материалы. Я встречаюсь с учителями в школах и на курсах повышения квалификации, на семинарах и конференциях, в ходе многочисленных вебинаров, в социальных сетях и в «Педагогической гостиной» на сайте издательства «Просвещение». Новой формой общения стали встречи с родительской общественностью, лекции и беседы, заседания за круглым столом с вопросами и ответами, видеолекции для специалистов и вебинары для родителей. Из вопросов, мнений и пожеланий возникает общая картина языковой педагогики, положенной в основу учебника «Звездный английский». Интересно, что намерения авторов и восприятие пользователей во многом совпали. Все наши пользователи наделили учебник следующими характеристиками:

- удобный в работе, содержит интересный материал, расширяет детский кругозор и стимулирует познавательную мотивацию учащихся;
- способствует культурному самоопределению детей, формирует межкультурную толерантность, закрепляет в сознании нравственные ценности;
- экономит время учителя на подготовку к урокам, содержит рабочие программы и многочисленные вспомогательный материал;
- постоянно дополняется новыми материалами и модулями, в том числе для бесплатного скачивания;
- эффективно обучает школьников всем видам речевой деятельности, обеспечивая грамотность речи и большой словарный запас;
- с гарантией качества готовит выпускников к язы-

ковому экзамену, предусматривая возможные изменения в формате контрольных заданий;

- способствует интеллектуальному развитию детей, постепенно повышая уровень их речевых и познавательных умений.

К этому следует добавить, что учебник «Звездный английский» постоянно развивается с учетом изменений времени, обретая новые функции и расширяя возможности учащихся, живущих в эпоху цифровых технологий.

#### *Вместо заключения*

После одного из моих занятий с учащимися у меня состоялся интересный разговор. Бывшая учительница английского языка, а ныне «бабушка ученика», сказала буквально следующее: «Ваш учебник бережно относится к младшему школьнику, увлекает подростка и нагружает выпускника». Настоящий профессионализм никогда не подводит в объективной оценке. Учебник «Звездный английский» бережет детство, потому что нажим на психику ребенка разрушает мотивы учения. Учебник «Звездный английский» заинтересовывает своим содержанием, потому что выбор источников сегодня неизмеримо велик, и нам нужно сохранить внимание школьника к содержанию обучения в основной школе, где интересы подростка особенно хрупкие. В старшей школе учебник «Звездный английский» серьезно готовит учащихся к ответственной проверке их учебных достижений, когда приходит выпускная пора. В этом состоит еще одна сторона языковой педагогика учебника «Звездный английский» и еще один урок, который я получил.

#### links & resources

1. Мильруд Р.П. Между Сократом и Конфуцием // Просвещение. Иностранные языки. — 2012. — № 6.
2. Millrood, R. The Role of NLP in Teachers' Classroom Discourse // ELT Journal. 58 (1). 2004. Pp. 28–37.

## АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

**автор: Мильруд Радислав Петрович**

**должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.**

Распространение английского языка в мире не миновало Россию и российскую культуру. Это явление можно отнести к естественным межъязыковым процессам, влияющим на методическую культуру обучения английскому языку в российской школе[2].

Первый шаг к глобализации, то есть распространению английского языка в мире, был сделан еще в начале XVII века с первой волной колонистов из Англии, которые принесли на американский континент не только свой язык, но и пуританскую культуру. Вскоре после этого английский язык распространился в Канаде. В XVIII веке английские поселения разместились в Австралии. В XIX веке английский язык проникает в Африку и Азию. Примерно в это же время наблюдается новое в истории английского языка явление — появляется индийский английский, а также pidgin English в ряде регионов. Английский язык стал укореняться в культуре иных народов, впитывая в себя их языковую форму и культурное содержание.

Английский язык на планете постепенно превратился в lingua franca, то есть стали использоваться как неродной язык для повседневного общения. Вначале lingua franca представлял собой язык, состоявший из элементов французского, испанского, греческого и частично арабского языка, для общения между представителями разных культур в восточном Средиземноморье. В XVIII–XIX веках функцию lingua franca в России выполнял французский язык.

Распространение английского языка в качестве lingua franca по странам и континентам, включая Европу, было связано с участием США во Второй мировой войне и её итогами. Американская экономика превратилась в ведущую экономическую систему мира. Американский доллар стал использоваться в качестве главной накопительной валюты для государств, компаний и частных лиц. Именно в период после Второй мировой войны наметилась тенденция к глобализации английского языка и распространению американской культуры как современного символа мира английского языка. На планете появляется множество «английских языков», каждый из которых характеризуется не только лингвистическим своеобразием, но и проникает в иную культуру, взаимодействуя с другим языком и укореняясь в нем[3]. Влияние этих региональных вариантов оказывается столь значительным, что во взаимодействии с ними меняется английский язык в стране своего исхода, то есть в Англии.

Распространение английского языка в разных странах, включая Россию, и превращение его в lingua franca становится сегодня заметным явлением и

привлекает к себе внимание не только лингвистов, но и методистов[4]. Все больше осознается необходимость обучать учащихся не британскому или американскому варианту английского языка, а именно тому региональному варианту, на котором реально требуется осуществлять общение, включая местные слова и выражения, региональные особенности грамматики и прагматики, а также традиционный для конкретного сообщества речевой этикет.

В российских школах в качестве учебного предмета английский язык активно распространяется во второй половине XX века, вытесняя немецкий и французский языки. Эти процессы активизируются в конце второго — начале третьего тысячелетия в связи с активной интеграцией России в мировое экономическое, политическое и культурное сообщество. В результате английский язык занял и удерживает лидирующую роль в иноязычном образовании учащихся нашей страны.

Проникновение английского языка в российский речевой обиход существенно влияет не только на окружающую учащихся языковую среду, но и сказывается на отношении к изучению английского языка, содержанию языковых знаний и методике обучения. Хотя английский язык в России не является lingua franca, то есть не используется для повседневного общения, он проникает в нашу культурную среду, и этот процесс нуждается в изучении.

Благодаря падению «железного занавеса», заметно возросла культурная осведомленность российских учителей английского языка и учащихся о жизни и быте за рубежом. Всего 20 лет назад некоторым россиянам мало что говорили слова типа yoghurt, kiwi, ketchup, Indian curry, muesli. Так, слово yoghurt объяснялось в письме российского студента домой из Великобритании как «кефир с цукатами», а muesli как «овсяные хлопья с сухофруктами».

Более новым явлением становится зависимость представлений об английском языке в России от географической близости к пограничным странам. Например, учащиеся южной Сибири имеют больше шансов общаться по-английски с китайцами и узнать английский язык в его «китайском варианте». Учителя английского языка и школьники Дальнего Востока и Сахалина имеют практические представления о «японском английском». Учащиеся европейской части России больше ориентированы на британский и в меньшей степени на американский вариант английского языка.

Английский язык проникает в иные языки и культуры, включая российскую языковую среду, через



заимствования, калькирование, распространение словообразовательных и синтаксических моделей, а также «переключение кодов», когда в родной язык в спонтанной устной или письменной речи начинают проникать английские слова, некоторые из которых перестают быть «чужими». Английские слова калькируются, то есть буквально воспроизводятся в русском языке, например, чипсы, хот-доги, дистрибьютор. Калькирование нередко сопровождается изменением значения: parole — пароль. Семантическое калькирование состоит в том, что в русский язык переносится английская семантика и для этого меняется значение слова или создаются новые слова. Например, в русском языке слово картина стало означать «кинофильм» под влиянием английского слова pictures. Путем калькирования слова skyscraper было образовано русское слово «небоскреб». У пользователей компьютерами общепринятым стало слово «материнская плата» (mother board). В молодежной субкультуре носителей русского языка отмечается семантическое калькирование значений типа cool — «круто» (крутая музыка, крутой парень).

Английские словообразовательные модели в ряде случаев становятся продуктивными в русском языке: лидер, принтер, сканнер, браузер, фрилансер, тинэйджер, байкер, спикер, мейкер, киллер, мерчендайзер и многие другие.

В русский язык проникают даже синтаксические конструкции английского языка, например, аналитический способ построения фраз: рок-музыка, фан-клуб, интернет-сайт, пресс-конференция, бизнес-ланч — и даже такие непривычные для русскоговорящего человека слова, как «офис-применение».

Особый интерес вызывает новое для русского языка явление «переключения кодов», то есть включение английских слов в спонтанную устную речь («Сделал своему компьютеру апгрейд» или «Апгрейдил свой компьютер, наконец»). Под влиянием переключения языковых кодов в русский речевой обиход вошли выражения типа эксклюзивное интервью, фьючерсные кредиты, инвестиции, аудиторская проверка. В процессе переключения кодов в письменной речи иногда даже сохраняется английская орфография (MP3-плеер, CD-плеер, DVD, CD-ROM, SMS, DJ, GPS и др.)

Переключение языковых кодов представляет собой переход с русского языка на английский в виде отдельных слов и словообразовательных конструкций с возвращением на родной язык. Переключение языковых кодов отличается от использования в русской речи английских заимствований, русифицированных в соответствии с грамматическими нормами родного языка. Так, в речи учителя, вернувшегося в Россию после длительной командировки в Канаду, наблюдались следующие случаи переключения кодов: «Там как раз был black out, а у меня dead line 30 июня».

Переключение кода наблюдается в среде российских пользователей компьютерами: «Зашел на сайт, хотел в сайте посидеть, а комп глючит,

трафика мало осталось». Интересно, что слово traffic в англоговорящей среде употребляется в значении «движение на дороге (количество автомобилей)». Для обозначения остатка оплаченного объема информации в Интернете используется слово банковской терминологии balance, а в связи с переходом на безлимитный Интернет такое значение слова вообще теряет смысл. Английские речевые средства в виде переключения кодов нередко наблюдаются в речи учителей: «Где можно взять вопросы к ЕГЭ по speaking?» Аналогичные случаи наблюдаются и в речи российских учащихся.

Русский язык пополнился словами файл, сервер, браузер, сканнер, смайлик. Появились средства профессионального жаргона: риэлтор, ваучер, офшор, фьючерсы, рейтинг. Академические степени «бакалавр» и «магистр» перестали быть заморской экзотикой и стали реальностью российских университетов.

В России английский язык все больше ассимилируется, начиная функционировать как средство выражения особенностей не только иностранной, но и русской культуры. Ассимилированные в России английские слова начинают включать в себя приобретаемые русские значения или оттенки смысла. Например, английское слово shoes (туфли, ботинки, обувь) ассимилировалось в русском языке, как шузы, выражая не только исходное значение, но и отношение к вещам. Об этом свидетельствуют примеры: «Шузы — это вещь!», «Клёвые шузы», «Крутые шузы», «Моднючие шузы», «Шузы — отстой!». Обобщенное значение шузы — модная, дорогая, престижная спортивная обувь популярных фирм-производителей, обычно на толстой подошве. Точно так же ассимилировалось в русском языке слово экшн, которое употребляется в контексте жанра искусства, где средством выражения является физическое действие (ср. action painting).

В русском языке все чаще наблюдаются новые для речевой культуры конструкции, например, хит-парад, шоп-тур, реалити-шоу, фейс-контроль, ИКТ-технологии, Александр Маслюков шоу, Малахов-шоу. Ранее такие конструкции имели ограниченное распространение (царь-пушка, царь-колокол, царь-девица).

Всем понятными стали слова ноу-хау, ноутбук, нетбук, кофе-брейк, фреш, чипсы, сникерс. Возникло не только слово бойфренд, но и относительно новое для России явление «гражданского брака». Появился даже искусственно сделанный императив «Сникерсни!» или «Давай поскайпимся!»

В русскоязычной среде иногда наблюдается pidgin English, когда, например, в ситуациях уличной торговли, продавцы пытаются объяснить иностранцам преимущества своего товара: «Ноу ноу ...доунт гоу ... гуд... ушанка гуд ... уан таузанд рублей... уорм ... трай ... гуд... чип».

Следует также отметить, что в России постепенно формируется «русский английский», имеющий свои характерные особенности — Runglish. Россия в этом процессе абсорбции английского языка не одинока.



В Сингапуре тоже существует особый английский язык — Stingish, который является отличительным признаком местных жителей и частью их идентичности. Похожие процессы наблюдаются и в других регионах мира.

Одной из особенностей русского варианта английского языка является его относительная упрощенность. Основные нормативные правила оказываются предпочтительнее многочисленных разговорных исключений. Формальные правильные фразы более охотно запоминаются большинством учащихся, чем идиомы. Простые глаголы оказываются легче для усвоения, чем фразовые глаголы. Отдельные слова используются в речи чаще, чем коллокации (аутентичные словосочетания) и т.д. Недостаточное знание фразовых глаголов и аутентичных словосочетаний до сих пор ощущается не только в речи учащихся, но и у учителей. При этом нередко наблюдается несовпадение в значении некоторых словосочетаний и их ошибочное употребление. Например, «смешные цены» в русском языке — низкие цены, в то время как *ridiculous prices* в английском языке — высокие цены.

Runglish несет миру информацию не только лингвистического, но и культурного характера о российской действительности представителям иных культур, причем, лексические значения нередко ошибочно интерпретируются иностранцами. Например, слово *sanatorium* понятно представителям российской культуры как место для полноценного здорового отдыха с лечебными процедурами. В британской ментальности *sanatorium* прочно ассоциируется с лечебницей для туберкулезных больных, расположенной в горах или у моря. Аналогично термин *socialism* был, безусловно, положительным в СССР, но «серым» понятием на Западе, где социализм мог быть как положительным (Швеция), так и отрицательным (СССР сталинской эпохи). Аналогично слово *область* как единица административного деления переводится в русском варианте английского языка как *region*, в то время как *region* обычно понимается иностранцами как регион. Именно поэтому англичане и американцы, находясь в России, охотно перенимают слово *oblast* и другие аналогичные слова русского английского языка для того, чтобы обеспечить взаимопонимание в общении с русскими.

В связи с активным соприкосновением русского и английского языков ассимилированные английские слова начинают изменяться по правилам русской морфологии. Например, в репортаже на одном из федеральных телевизионных каналов в России прозвучала следующая фраза: «На первом и третьем энергоблоках АЭС началось частичное расплавление ядра реактора. Можно говорить о частичном МЕЛТДАУНЕ». В гостиничном обиходе нередко можно услышать выражение «оставить ключи на РЕСЕПШЕНЕ» или «встретиться у РЕСЕПШЕНА».

Многие английские слова становятся известными российским учащимся, студентам и специалистам, они узнают эти слова без словаря. Английские слова особенно легко узнаются в следующих сферах: информационные технологии (*file, server,*

*browser, multimedia, scanner, printer, CD, Windows, smiley, click*); экономика и бизнес (*leasing, investor, realtor, consulting, voucher, off—shore, leasing, broker, clearing*); общественное и политическое (electorate, security, establishment, impeachment, monitoring, briefing, rating); педагогика и образование (*campus, credit, bachelor, master*); шоу бизнес и средства массовой информации (*thriller, casting, bestseller, hit, talk show, star galaxy*); сервис и торговля (*popcorn, cheeseburger, label, second—hand*) и многие другие. При этом происходит фонетическая ассимиляция английских слов в русском языке. Например, *welfare* ассимилировалось в русском языке как «велфер»: «Для того, чтобы получить велфер, тебе нужно показать государству, что ты ищешь работу, пытаешься переучиться...» Происходит также грамматическая ассимиляция. Например, «Много БАКСОВ нужно на такой бизнес».

Влияние ассимиляции английского языка в русском языке проявляется в том, что появляются русские слова, образуемые по принципу английских словоформ, но изменяющиеся по правилам как английского, так и русского языка. Например, *зацепер* — *зацеперы* — *зацепинг* относятся к экстремальному и незаконному спортивному увлечению, когда молодые люди цепляются между вагонами и в нарушение всех существующих правил, здравого смысла и закона самосохранения путешествуют с риском для жизни из одного города в другой.

Соприкосновение русского и английского языков осуществляется не только в «языковой», но и «концептуальной» сфере, то есть посредством языка осуществляется обмен не только речевыми средствами, но и языковыми формами мировосприятия. Например, недавнее распространение в русском языке слова «вызов» (*challenge*) трансформировало это слово, которое стало ассоциироваться с ситуациями, требующими опережающей активности, самоутверждения, достижения личного успеха, победы в конкуренции, здорового авантюризма. Примером могут служить выражения типа «жизненные вызовы», «глобальные угрозы и вызовы», «в ответ на эти вызовы» и др.

Аналогичные изменения коснулись таких русских слов, как *контролировать*, то есть не только «проверять», но и «управлять», а также «извлекать прибыль», например, «контролировать игорный бизнес». Слово *агрессивный* приобрело, помимо традиционного значения «озлобленно наступательный», дополнительные значения «амбициозный», «активный», «провоцирующий». Выражение *aggressive business* приобрело положительный ценностный смысл.

Некоторые семантические параллели с трудом преодолевают межкультурные барьеры. Например, в системе существующих ценностных координат непросто идет утверждение культурно окрашенных словосочетаний *fair play* и *foul play*, которые, являясь частотными словосочетаниями в западном бизнесе, пока еще редко употребляются в их русских параллелях «честная игра» и «грязная игра». Более частотным словосочетанием стали «грязные технологии» в контексте предвыборной борьбы.

Анализ ассимиляции английского языка в России показывает, что этот процесс осуществляется достаточно активно и может влиять на методическую культуру, способствуя преодолению межъязыковых и межкультурных барьеров, создавая элементы иноязычной языковой среды для учащихся, ориентируя учителей на использование таких явлений, как переключение кодов, грамматические ассимиляции и межъязыковые заимствования в учебном процессе. Распространение элементов английского языка влияет на узнаваемость английских слов и речевых структур учащимися, а также облегчает их понимание и усвоение. Во всяком случае, грамматическое окончание -ing уже не столь ново для российских школьников, знакомых со словами серфинг, клиринг, шейпинг, чейсинг, боди-билдинг, прессинг, шопинг, тьюнинг, пирсинг, гемблинг, боулинг, лифтинг, кастинг, лизинг, брифинг, кик-боксинг и др.

Использование подобных языковых явлений в учебных целях постепенно становится частью методической культуры обучения английскому языку в России. Например, появившиеся в русской речи слова с окончанием -инг (-ing) делают российским учащимся более понятной такую английскую часть речи, как «герундий», аналогов которой нет в русском языке. Следовательно, создаются условия для положительного переноса языкового опыта. В результате в обучении английскому языку в России появляется возможность обращаться к случаям языковых заимствований и грамматических ассимиляций для объяснения и преподавания явлений английского языка российским учащимся. Раньше такие возможности были ограничены интернациональными словами.

Русский язык, как и любой другой язык на планете, сопротивляется проникновению чужого языка в свою среду, и одним из характерных явлений можно считать несовпадение значений одних и тех же слов в английском и русском языках. Приведем примеры: accurate — точный, а не аккуратный, expertise — знания, а не экспертиза, academic — ученый, а не академик, herb — трава, а не герб, actual — действительный, а не актуальный, babushka — косынка, а не только бабушка, controller — диспетчер,

а не контролер, magazine — журнал, а не магазин и многие другие.

Аналогичные случаи наблюдаются в монгольском языке. Некоторые английские слова получают в «монгольском английском» свои специфические значения: smart — неискренний, original — высококачественный, help — денежный заем, free — свободный (о владении языком), serious — сильный (о боли), introduce — познакомиться (I would like to introduce with him). Похожие случаи «присвоения» английского языка можно наблюдать также в России.

На английский язык в России оказывает влияние артикуляционный уклад русского языка. Это проявляется в том, что российские учащиеся нередко заменяют английское альвеолярное [t] на взрывной согласный звук [т] или [ч], игнорируют аспирацию (придыхание), произносят раскатистое русское [р-р-р], в произношении английского определенного артикля <the> предпочитают говорить [d] и др.

Аналогичные тенденции наблюдаются и в других странах. Например, в Японии слово product произносится в традициях японской фонетики [peroducuto], а в Корее слово luggage принимает фонетическую форму [lagidji], поскольку в корейском языке согласный звук в конце слова нуждается в гласном звуке для окончания. В японский коммуникативный обиход вошло слово сураамаакетто. Напомним, что в России распространилось слово «супермаркет», отдаленно напоминающее фонетический образ английского слова supermarket.

В России наполняются новым смыслом некоторые английские слова, например, брутальный, означает мужественность, но не жестокость. Слово гламур в современном русском языке относится к роскошному стилю жизни, высокой моде, гляцевым журналам, а в английском языке это слово означает шарм и обаяние. Подобные случаи требуют сегодня повышенного внимания в обучении английскому языку российских учащихся, погруженных в языковую среду «русского английского языка».

Таким образом, ассимиляция английского языка в России и иных культурах оказывает влияние на языковую среду и, следовательно, на методическую культуру его преподавания.

## links & resources

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: М.: Глосса, Москва, 2000
2. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. - М.: Ступени, 2002
3. Колесникова И., Долгина О. «Англо-русский справочник по методике преподавания иностранных языков» - СПб., 2001
4. Nunan D., Lamb C. «The Self-directed Teacher», Cambridge University Press, 1997
5. <https://www.study.ru/online>
6. <http://www.learn-english-today.com/html>

## ЦЕННОСТИ, НОРМЫ И СТЕРЕОТИПЫ

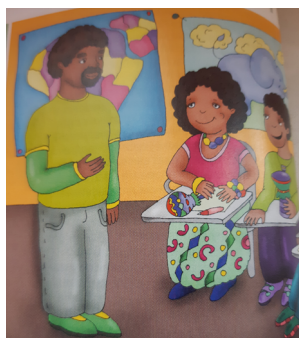
автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

*Английский язык сегодня преподаётся во всех странах мира, где в педагогической среде наблюдаются разные ценности, нормы, правила, стереотипы и практики, то есть то, что составляет содержание методической культуры обучения английскому языку. В предлагаемой серии публикаций (всего будет опубликовано четыре статьи), читатели познакомятся с разными методическими культурами.*



Педагогические ценности представляют собой идеализируемые способы обучения, воспитания и развития, воспринимаемые участниками учебного процесса как значимые для успеха, правильные с точки зрения теории, соответствующие успешным традициям прошлого и полезные для учащихся. Ценности, разделяемые в методической культуре того или иного народа, обычно соответствуют его общим культурным ценностям. Например, если ценностью в культуре Северной Америки (США) является индивидуальное достижение, то вся культура обучения построена по принципу создания условий для индивидуальных достижений каждого ученика. На это направлена система образования, итогом которой является «измерение достижений».



Ценностью в германской культуре можно считать усердный труд, и в соответствии с этим в методической культуре присутствует идея учебных усилий, дисциплины и требовательности, продолжительного учебного дня и строгого выполнения заданий.

Ценностью в китайской культуре признаётся уважение к старшим и привилегии «старшинства» принадлежат учителю, с которым не спорят, которому не задают вопросов и даже стараются не смотреть в глаза, так как прямой взгляд в упор — признак неуважения. Соответственно, знания и

мнение учителя рассматриваются учащимися как истина в конечной инстанции.

Посмотрим, как влияют ценности африканской культуры на атмосферу в классе. Ценностями африканской культуры в целом антропологи называют уважение к другим людям, старикам и авторитетным лицам, правдивость и дисциплину, тёплое отношение к соседям, послушание и умеренность в выражении своих потребностей, великодушие и гостеприимство. Подобное распределение ценностей даёт полное основание предполагать, что на уроке в типичной африканской школе наблюдается уважение к учителю, подчинение командам учителя, интерес и внимание к ответам сверстников, сочувственное отношение к учебным неудачам товарищей, приветливость и приглашение учителя в гости домой. Подобные ожидания в целом подтверждаются реальным опытом наблюдений с одним исключением.

Африканским школьникам очень трудно признать свою вину в случае обвинения в недобросовестности и тем более в мошенничестве на уроке в виде списывания и пр. Дело в том, что одной из ключевых ценностей африканской культуры является «сохранение лица» (face saving), то есть своего личного достоинства. Это объясняется непереносимостью чувства вины среди африканцев. Учитель, уважающий традиции местной культуры, не будет разоблачать африканского школьника, нанося ему психологическую травму.

Одной из педагогических ценностей, реализуемых в разных методических культурах, является воспитание патриотизма учащихся и утверждение «отечественного происхождения» ценных открытий и идей. В некоторых странах, идеологически противопоставленных Великобритании и США (например в Иране), обучение английскому языку осуществляется как в государственных, так и в частных школах. Главное различие заключается в том, что в государственных школах обучение осуществляется только по учебникам местных иранских авторов со строго отобранным содержанием в соответствии с мусульманскими традициями и приёмами обучения, ориентированными на заучивание текста.

В частных школах обучение осуществляется на основе коммуникативно-ориентированного метода и учитель имеет право выбора пособий. Влияние государственной политики очевидно.

Педагогической ценностью в отдельных методических культурах (например российской) считается «авторитет учителя», обеспечивающего дисциплину на уроке, прилежание и мотивацию учащихся и в конечном итоге их воспитанность и высокие учебные показатели. Для этого



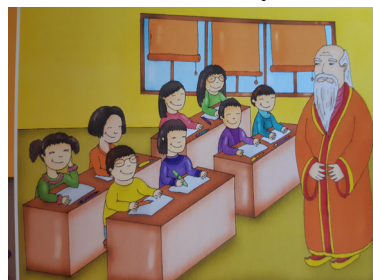
учителю нужно самоутвердиться в классе. Другой ценностью в российской методической культуре при обучении иностранному языку считается безошибочная речь учащихся, хотя многочисленные психолингвистические, психологические и педагогические исследования доказывают закономерность ошибок в речи учащихся, овладевающих новым для них иностранным языком. По традиции учителя нередко полагают, что речь учащихся с самого начального уровня овладения иностранным языком должна быть безошибочной или по крайней мере к этому нужно стремиться.

Безошибочная речь учащихся считается ценностью не во всех методических культурах. Например, западная методическая культура больше ценит речевую беглость (fluency) учащихся, а не грамматическую аккуратность (accuracy).

Одной из культурно-методических ценностей в обучении иностранным языкам является ориентация преподавания либо на процесс (process-oriented teaching), либо на результат/достижения (result/achievement-oriented teaching). Можно обобщённо утверждать, что в то время как методическая культура США в большей степени ориентирована на мотивированный и заинтересованный процесс учения, немецкая, российская и в последнее время британская методические культуры в большей степени ориентированы на академические достижения учащихся в связи с введением национальных образовательных стандартов.

Ценностью в российской методической культуре считаются так называемые «твёрдые знания» (hard knowledge) в форме материала для усвоения. Российские учителя приветствуют учебники с обилием текстов, где помимо книги для учащихся и рабочей тетради с многочисленными грамматическими упражнениями есть ещё дополнительный сборник грамматических заданий, начиная с начальной школы.

Для сравнения: в мировой методической культуре обучения иностранным языкам существуют регионы, где методической ценностью являются не «жёсткие знания», а «мягкие умения» (soft skills).



В этих культурах грамматические упражнения занимают второстепенное место, а доминируют коммуникативно-ориентированные задания, активизирующие

процессы мышления учащихся и выполняемые в малых группах в форме внутригруппового взаимодействия. Проверке «усвоенного материала» уделяется меньше внимания. Главное — процесс!

Ещё одной ценностью, вызывающей к себе неоднозначное отношение в разных странах (например во Франции), является восприятие культуры, ассоциированной с иностранным языком. В ряде случаев инициируются попытки препятствовать проникновению в свою среду признаков неродной

культуры. Вводятся запреты, как во Франции, на использование иностранных слов в родной речи, поскольку это якобы препятствует формированию национальной идентичности граждан.

Особое значение для обучения английскому языку (на примере России) приобретают практические нормы, то есть устойчивые способы организации и регулирования деятельности. Нормы в методической культуре могут коренным образом отличаться от положений директивных документов и даже противоречить «указаниям сверху». К некоторым из этих норм, обусловленных методической культурой, относятся:

- организованный, дисциплинированный и управляемый класс;
- возможные платные дополнительные занятия со своими учащимися до или после урока по инициативе учащихся и их родителей;
- проверка выполнения домашних заданий на каждом уроке и построение урока на основе выполненных домашних заданий;
- оценивание учащихся не только для измерения результатов учения, но и для их воспитания (завышение оценки учащихся с целью их поощрения или занижение оценки с целью наказания за недобросовестность);
- подготовка учащихся к экзамену (тестам) на уроках;
- возложение на учителя ответственности за результаты учащихся в языковом тестировании или на экзаменах, звонки учащихся и их родителей учителю домой в случае вопросов и проблем;
- оценивание эффективности работы учителя по показателям учащихся;
- максимально возможное равномерное и одновременное продвижение всех учащихся класса в овладении программным учебным материалом (lockstep lesson);
- признание за учителем ключевой роли в организации обучения английскому языку и успешности этого процесса;

• выполнение учителем своей роли «объективного контролёра» знаний учащихся и гаранта соблюдения на уроке государственных требований, предъявляемых к знаниям учащихся.

Нарушение практических норм — это повод для недовольства учителем со стороны администрации и родителей в случае, если учитель:

- не может поддерживать дисциплину учащихся во время урока;
- не понимает и не разделяет проблем и затруднений ученика;
- не уступает просьбе родителей повысить оценку ученика;
- не поддерживает ученика в трудной ситуации;
- не использует время урока для подготовки к экзамену;
- постоянно даёт негативную характеристику ученику;
- не предупреждает своевременно родителей об



учебных затруднениях ученика;

- отказывается увидеть положительную перспективу в обучении и развитии конкретных учащихся.

Отметим, что подобные причины ухудшения отношений между учителем и родителями характерны для разных методических культур, хотя и в разной степени. Например, неумение учителя поддерживать строгую дисциплину учащихся на уроке очень осуждается в российской методической культуре и игнорируется в ряде стран.

Нормы методической культуры обучения английскому языку в России во многом определяются убеждениями учителя, которые традиционно передаются в профессиональной среде от поколения к поколению. Эти убеждения не всегда декларируются, но проявляются на уроках. Они включают следующее:

- центрирование урока на учителе, контролирующем действия учащихся;
- нетерпимое отношение к ошибкам ученика, подлежащим коррекции;
- дифференциацию «правильных» и «неправильных» ответов учащихся;
- использование высокой оценки ученика как способа мотивации учения;
- использование низкой оценки ученика как способа порицания;
- проверку домашней работы как обязательной части урока;
- запрет неконтролируемого учителем общения учащихся на уроке;
- требование старательно заучивать учебный материал;
- личную ответственность учителя за ход и результаты работы с учащимися [2].

Для сравнения: представляют интерес практические нормы японских учителей, отражающие их методическую культуру. Многие учителя в Японии считают, что коммуникативно-ориентированное обучение относится только к обучению говорению и слушанию, а обучение чтению и письму по сути своей является «некоммуникативным» и должно быть таким. Высказывается опасение, что увлечение коммуникативными упражнениями приведёт к снижению грамотности речи учащихся на английском языке.

Утверждается, что учащиеся прежде всего должны овладеть грамматикой правильных простых предложений, и только после этого можно разрешить им выразить свои мысли по-английски. Прежде чем говорить, учащиеся должны научиться читать и писать. Но даже после этого они должны научиться понимать речь на слух, и только после этого их можно обучать говорению. По мнению японских учителей, любые объяснения на уроке лучше давать на родном для учащихся языке. На родной язык следует переходить даже для кратких пояснений или замечаний по ходу работы на уроке.

Ошибки учащихся на уроках нетерпимы и немедленно исправляются, нередко с осуждающими замечаниями на родном языке. Иными словами, при общепонимании значения и смысла коммуникативно-

ориентированного обучения английскому языку японские учителя преподают язык в соответствии со сложившейся методической культурой, которая не полностью соответствует коммуникативной организации урока, где «правильность» (accuracy) превалирует над «коммуникативностью» (fluency). Одной из причин является недостаточное доверие коммуникативно ориентированному методу как надёжному средству обучения английскому языку в японских школах.

Практические нормы местной методической культуры в ряде стран вступают в противоречие с нормами организации учебного процесса «западного происхождения». Одной из западных норм можно считать трёхфазную структуру обучающей деятельности (three-phase framework) в работе британских учителей английского языка для иностранцев.

Три фазы обучающей деятельности можно увидеть в организации урока (lead-in, main phase, follow-up), в проведении этапа урока (pre-reading, while-reading, post-reading или pre-listening, while-listening, post-listening и т.п.), в обучении грамматике (presentation – practice – production или PPP, exploration – explanation – expression и др.). Трёхфазная структура обучения, заложенная в западных учебниках английского языка, нередко игнорируется российскими педагогами по ряду причин.

Российская практическая норма построения урока характеризуется тем, что урок нередко состоит из многих этапов, что позволяет, по мнению многих учителей, повысить его обучающую ценность. Распространённой нормой ведения урока в России является его быстрый темп, который задаётся учителем для всего класса, где все учащиеся работают синхронно. Учителя обычно неодобрительно отзываются об учащихся, которые на уроке не успевают за общим темпом работы, заданным учителем.

В результате на выполнение «трёх фаз» каждого этапа урока не хватает времени.

Методические нормы в обучении английскому языку выражаются также в языковых стереотипах, то есть формах языка, которые устойчиво и единодушно считаются правильными или ошибочными. В этом смысле методическая культура разных профессиональных сообществ учителей английского языка в различных регионах отличается друг от друга и одновременно имеет похожие черты.

Некоторые российские учителя считают непозволительным в речи учащихся предложения типа “You go to school?”, настаивая на употреблении вспомогательного глагола: “Do you go to school?” Формулируется требование отвечать на вопрос с использованием полной конструкции предложения, нередко дублируя вопрос: “Did you go to the cinema yesterday? – Yes, I did. I went to the cinema yesterday”.

Учителя во многих случаях настаивают на том, чтобы учащиеся говорили о животных в третьем лице с местоимением “it”. Предложение “In the zoo I saw a lion. He was so big!” исправляется на “... It was so big!” Другие методические культуры игнорируют подобные «ошибки».

От учащихся требуется чёткое разделение предложений по их грамматической семантике, например: “I did not do it” и “I have not done it”. Западные учителя не всегда считают нужным подчёркивать грамматические различия в подобных случаях.

Российские учителя серьёзно относятся к грамматическим различиям предложений типа “The tree will fall”, “The tree is going to fall”, “The tree is about to fall”. Большое внимание уделяется тренировке структур типа “I am having lunch in an hour”, “I am going to have lunch soon”, “I will have an early lunch today” с подчёркиванием грамматических различий. Подобное пристальное внимание к правилам грамматической организации высказываний характерно также для китайских учителей английского языка и некоторых других методических культур, но не для учителей Западной Европы (исключение составляет подготовка к языковым тестам повышенной сложности).

Суждения учителей о правильности речи их учащихся (grammaticality judgments) бывают разными в зависимости от методической культуры и не всегда совпадают. Так, в одном из опросов российские учителя единодушно отвергли выражение “You should lay down on the bed” как неверное. Для сравнения отметим, что 54,7 % учителей с родным английским языком назвали его правильным. Такое суждение было сформулировано несмотря на то, что академическая английская грамматика чётко различает переходный и непереходный глаголы “lay” и “lie”. Причина заключается в том, что «путаница» между глаголами lie и lay весьма характерна для естественных носителей английского языка, например в США.

Ещё более заметная разница в ответах российских учителей английского языка и их коллег из среды его естественных носителей проявилась в суждениях о правильности предложения “Either you or I are wrong”. Никто из российских учителей не назвал его правильным, в то время как 60,4 % носителей языка признали предложение допустимым. Отметим, что при допустимости подобной грамматической конструкции форма с глаголом-связкой “am” считается предпочтительнее. Для сравнения подчеркнём, что фраза “He arrived to the seacoast” была отмечена носителями языка более чем в 50 % случаев как «возможная» и, по их словам, «они не стали бы её исправлять в речи иностранца».

Ошибки разного типа в английском языке наблюдаются у учащихся других стран с характерной для них методической культурой. Например, типичными ошибками в употреблении английских предлогов у арабских студентов являются следующие: “It happened at the winter”, “Amman is famous by its ruins”, “I paid \$5,000 by the car”, “We must teach them a

lesson the eye by the eye”, “We call him Sol by short”, “He does anything by money”.

Вот какие ошибки сделали чешские студенты, сдававшие экзамен по английскому языку на Первый кембриджский сертификат [таблица 1]

Take care about the kids.—	Take care of the kids.
I care for the environment.—	I care about the environment.
I cared about him when he was sick.—	I cared for him when he was sick.
I was on the cottage the whole summer.—	I was at the cottage the whole summer.
I spent the summer at the farm.—	I spent the summer on the farm.
do lots of mistakes in English.—	I make lots of mistakes in English.
I recommend to do the job.—	I recommend doing the job.
Do everything what I say.—	Do everything that I say.
am on a meeting.—	I am in/at a meeting.
I don't know why did he do it.—	I don't know why he did it.
am go a lot to the cinema.—	I go a lot to the cinema.

Среди отмеченных ошибок есть немало конструкций, которые ошибочно строят как чешские, так и российские студенты.

Наблюдение за методической культурой необходимо не только для её идентификации (узнавания и обобщения характерных признаков), но и для того, чтобы извлечь из разных методических культур полезный опыт. Наблюдение проходит более эффективно, если оно принимает структурированную форму и осуществляется не только целенаправленно, но и организовано. Для этого можно использовать матрицу наблюдений за методической культурой учителя в классе, где работает коллега — представитель иной культуры преподавания иностранного языка [таблица 2]

	ЦЕННОСТИ	НОРМЫ	СТЕРЕОТИПЫ	ПРАВИЛА	ПРАКТИКИ
<b>Речь</b>	Является ли грамотность речи ценностью для учителя?	Каким языковым нормам следует учитель?	Какие стереотипные выражения использует учитель?	Какие языковые правила нарушает учитель?	Какой язык использует учитель в классном общении?
<b>Поведение</b>	Что считает ценным сам учитель в своём поведении?	Что является нормой для поведения учителя на уроке?	Какие формы поведения устойчиво повторяются у учителя на уроке?	Каково поведение учителя считает самым правильным?	Какие приемы обучения чаще всего использует учитель?
<b>Знания</b>	Какие знания учитель считает ценными для себя?	Какие знания учитель считает нормой?	Какие методические идеи высказывает учитель?	Каким правилам следует учитель в профессии?	Что знает учитель о методах и приемах обучения?
<b>Убеждения</b>	Во что учитель искренне верит в своей профессии?	Какие нормы учитель никогда не нарушает?	Какие истины часто повторяет учитель о своей работе?	Какие принципы учитель никогда не нарушает?	В пользу каких приемов учитель убеждает?
<b>Отношения</b>	Какие отношения с коллегами и учащимися учитель считает ценными?	Какие этические нормы учитель считает для себя важными?	Какие формы отношений привычно складываются у учителя с коллегами и учащимися?	Какие правила соотносит учитель в отношении с коллегами и учащимися?	Как выводит учитель из трудных ситуаций в отношении с коллегами и учащимися?

Предлагаемая матрица может быть полезна учителям, наблюдающим за процессом обучения иностранным языкам за рубежом, а также за уроками учителей-новаторов и коллег, каждый из которых демонстрирует как общие, так и уникальные черты методической культуры преподавания иностранных языков.

В результате наблюдений за работой учителя—представителя иной методической культуры можно ответить на вопросы о том, какие ценности, нормы и стереотипы характерны для того или иного профессионального сообщества учителей английского языка в мире.

links & resources

1. Johnston, B. Values in English Language Teaching. N.J. Lawrence Earlbaum Associates. 2008. 171 P.
2. Millrood R. How native English speakers can be better English teachers in Russia. The Internet TESL Journal. Vol. 5. No. 1. 1999. PP. 21–29.
3. Мильруд Р.П. Методическая культура: переключение кодов. Просвещение. Иностранные языки. № 3. 2012. С. 12–13.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Культура как содержание обучения, объект тестирования и характеристика обучающей деятельности // Язык и культура. №1. 2012. С. 109–120.

## МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2-4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10-11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.



### Стилистические особенности

Методическая культура преподавания иностранных языков — относительно новое понятие в методической науке. Под методической культурой понимается комплекс норм, компетенций и отношений, устойчиво существующих в учительском сообществе. Этот комплекс функционирует

и как способ дифференциации «своих» и «чужих» в профессии, он обеспечивает сопротивление чуждым педагогическим инновациям.

Складывается и развивается методическая культура под влиянием внешних факторов (политических решений, образовательных реформ, нормативных требований, экономических условий) и факторов внутренних (к которым относятся значимые для учителей нормы и ценности, освоенные компетенции и технологии, устойчивые отношения и поступки). Можно сказать, что если внешние факторы оказывают на методическую культуру обновляющее влияние, то изнутри она направлена на собственную консервацию, закрепляя в коллективном профессиональном сознании учителей «вечные истины» педагогического успеха. В этом взаимодействии внешних и внутренних импульсов рождается и длительно существует методическая культура как педагогическая реальность.

Методическую культуру обучения иностранному языку можно анализировать как глобальное явление, когда между всеми учителями планеты обнаруживается нечто общее: идентичные проблемы, решения, методы, приемы и технологии. Например, всех учителей в мире беспокоит проблема обучения «неуспешных» учеников, хотя решается эта проблема везде по-разному. Вместе с тем не все учителя в мире считают, что ученик может быть не согласен с мнением учителя или что главное в классе — это процесс, а не результат. По-разному относятся учителя в разных методических культурах к идее конфиденциальности учебных достижений

школьников и запрету на публичное оглашение любых учебных результатов учащихся — не важно, высоких или низких.

В некоторых странах Азии и Латинской Америки обучение английскому языку осуществляется в больших классах, насчитывающих до 50 учащихся. Работа в таких классах — часть методической культуры в этих странах,

и воспринимается она как неизбежная и привычная необходимость. Различия в методике обусловлены передаваемыми от поколения

к поколению историческими традициями. Конфуцианские традиции в Китае обусловили непререкаемый авторитет учителя в классе, подчинение меньшинства мнению большинства, скромность и уважение к окружающим. Такие особенности значительно затрудняют реализацию коммуникативного метода в китайской среде, поскольку учащиеся приучены не задавать учителю и друг другу вопросов, а также не высказывать личное мнение. На уроках изучаются тексты и грамматические структуры, которые представляют для всех эстетическую ценность. Точно так же затруднено коммуникативное обучение языку в Японии, которая традиционно относится к «молчаливым культурам».

*Культура обучения языку может иметь заметные различия и в зависимости от региона. Так, отдельные области России имеют свои методические школы и устойчивые традиции обучения. Давние традиции коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам сложились, например, в липецком регионе. Это во многом объясняется влиянием научной школы, созданной под руководством Е.И. Пассова, которая и определяет методические предпочтения учителей. Методическая культура красноярского региона сформировалась в результате реализации международных педагогических проектов, в связи с этим педагогическая деятельность учителей там*



имеет свое «региональное лицо».

Даже на уровне методического объединения учителей района или школы культура иноязычного образования будет аутентичной. Это особенно характерно для коллективов учителей-новаторов, в которых складывается свой особый профессиональный стиль. Вспомним, например, новаторские идеи использования на уроках опорных сигналов, которые разрабатывались в начале 90-х годов педагогом-новатором В.Ф. Шаталовым. Для методической культуры одних объединений учителей характерна работа в команде, коллективный способ разработки и принятия решений для достижения целей, выхода из проблемных ситуаций. Другие объединения увлечены идеей использования интернет-сообществ и социальных сетей в целях обучения иностранному языку. Третьи сосредоточены на языковом тестировании учащихся.

#### *Accuracy vs Fluency*

Методическая культура может быть и индивидуальной. В этом случае обучающая деятельность учителя отличается своим собственным «почерком». Индивидуальная методическая культура учителя — это собственные способы обучения школьников искусству написания эссе, выполнению заданий языкового теста, овладению коммуникативными стратегиями устного общения, чтению и слушанию с пониманием... Если индивидуальная методическая культура учителя представляет интерес для других профессионалов, организуется обмен педагогическим опытом, диалог культур в профессии.

Внешние условия развития методической культуры включают политико-экономическое положение государства, языковую политику в государстве или в межгосударственных отношениях, достижения педагогической науки. Именно поэтому в ряде стран, как, например, в Иране, английский язык рассматривается как «необходимое зло».

*К внутренним условиям развития методической культуры относятся естественные языковые процессы в среде учителей и за её пределами, принятые в учительском сообществе профессиональные правила педагогической деятельности, языковые стереотипы «должного», «возможного» и «недопустимого» в речи учащихся. Отличительной чертой российской методической культуры по традиции является исправление всех ошибок в речи учащихся, что считается признаком профессионализма учителя.*

Экономическое положение современной России, её роль в современном мире существенно влияют на методическую культуру обучения английскому языку. Обучение практическому владению языком стало жизненной необходимостью, английский язык стал одним из важнейших предметов школьной программы. Отметим, что в первые годы советской власти необходимость обучения иностранным языкам в школе вызывала сомнение и этому предмету отводилась вспомогательная, общеобразовательная роль. Сегодня уровень

методологических исследований и разработок существенно повысился, во многом благодаря научному диалогу ведущих ученых России и других стран.

*Методическая культура обучения английскому языку в России — часть общего процесса глобализации английского языка. Частью методической культуры становятся подготовка наших учащихся к глобальному международному общению на английском языке, обучение школьников культуре разных стран, ознакомление их с «живым английским». Английский язык проникает в русскую языковую среду.*

*В общении на русском языке отмечается такое новое явление, как переключение кодов (code switching) — «На американском космодроме начался countdown перед запуском космического корабля» (из телевизионного репортажа). Увеличилось количество английских заимствований, в русской речи появляются такие слова, как: серфинг, шейпинг, бодибилдинг, прессинг, шопинг, тьюнинг, пирсинг, гемблинг, боулинг, кастинг и тому подобные. Так английский герундий становится частью русской речи, что даже облегчает учителю задачу объяснения грамматики.*

Традиционной частью российской культуры является признание в качестве педагогической ценности авторитета учителя в классе (в этом российские учителя похожи на своих китайских и японских коллег), а также безошибочной речи учащихся, когда «жесткие» грамматические знания превалируют по значимости над «мягкими» коммуникативными умениями. Опросы показывают, что правильность (accuracy) для российского учителя предпочтительнее подвижности речи (fluency). В этом российская методическая культура также совпадает с азиатской (Япония, Китай).

А в том внимании, которое российская методическая культура уделяет самостоятельной работе учащихся, она похожа на западную, где учение считается важнее обучения, а учитель содействует учению в роли фасилитатора (facilitator).

*У российских учителей существуют свои характерные представления о допустимой и недопустимой грамматике. Так, российские учителя единодушно отвергли выражение “You should lay down on the bed” как неверное. Для сравнения отметим, что 54,7 % учителей с родным английским языком назвали его правильным или возможным (для носителей английского языка характерна случайная подмена глаголов lay и lie). Российские учителя предпочитают полные формы предложений эллиптическим. Например, вопрос ученика в диалоге “You go to school?” исправляется на “Do you go to school?” Выражение “on the street” исправляется на “in the street”. Местоимение “him” исправляется на “it”*

*в высказывании о любимой собаке “I like him”. Для сравнения подчеркнём, что в методической культуре учителей английского языка западной Европы принято оставлять подобные и некоторые другие структуры без исправлений.*



*Эффективность в разнообразии*

В условиях повсеместного распространения глобального английского языка всё более актуальными становятся исследования в области методической культуры обучающей деятельности. Это особенно закономерно в связи с растущим интересом к культурологическому аспекту методики как теории и практики обучения иностранным языкам и культурам. По мере проникновения

английского языка в различные сферы деятельности учащихся наблюдается всё большее методическое разнообразие в педагогической организации учебного процесса. Знание методической культуры не только позволит найти резервы повышения эффективности обучения английскому языку в России, но и создаст условия для активной интеграции российских учителей в международное сообщество своих коллег.

**links & resources**

1. Hinkel, E. Culture in Second Language Teaching and Learning. Oxford. Oxford University Press. 1999.
2. Nietro, S. Language, Culture and Teaching. NJ. Laurence Erlbaum Associates. 2002.

## МЕЖДУ СОКРАТОМ И КОНФУЦИЕМ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.



Традиционная национальная педагогика не только непосредственно выстраивает официальную методическую культуру, но и отчётливо проявляется в частных дидактиках (методиках), обуславливая устойчивость обучающих традиций и сопротивление сторонним инновациям. Иными словами, традиционная национальная педагогика представляет собой тот фундамент и каркас, который определяет форму всего «здания» методики обучения иностранным языкам. Какой бы строительный материал ни использовался, очертания фундамента и каркаса всегда будут угадываться в общей конструкции.

Российские национальные педагогические традиции формировались веками. Традиционным источником знаний в Древней Руси были канонические православные тексты, а формой учения было усвоение содержания через заучивание того, что считалось священным и непоколебимым. Такое обучение соответствовало традиционным образовательным задачам того периода.

Существовало особенно почтительное отношение к авторитетному тексту как источнику надёжных и важных для жизни сведений. Большое уважение вызывали тексты философского, мировоззренческого и поучительного характера, которые можно было многократно цитировать и толковать, применяя к разным жизненным ситуациям в качестве заслуживающих доверия примеров. Запоминание таких текстов, служивших источником жизненной мудрости, признавалось оправданной необходимостью.

Искажение текстов, их перефразирование, сокращение или вольное толкование считалось

не только излишним, но и вредным — настолько авторитетными считались эти текстовые материалы. Как содержание, так и форма текстов были предметом поклонения. Они считались национальной ценностью и культурным наследием многих поколений предков. Владение этим материалом было важно для сохранения национальной идентичности и веры.

Усвоение содержания обучения в форме текста предполагало, по нормам православной педагогики, уважительное отношение к каждому слову и почитание освященных церковью догматов. Например, любимым произведением педагогического содержания на Руси XII века было «Почтение детям» В. Мономаха.

Исторически обусловленной особенностью традиционной российской педагогики является признание авторитета и центральной роли носителя знаний, то есть УЧИТЕЛЯ на уроке. Личность учителя на Руси всегда была особенно почитаемой. Даже в не столь давние времена в российской деревне учителя «кормили всем миром», освобождали от сельскохозяйственных работ и берегли как ценного члена деревенской общины.

Нельзя утверждать категорично, но, возможно, типичное для российской методической культуры доминирование учителя в организации познавательной деятельности учащихся сдерживает распространение обучения, централизованного на ученике (learner-centered teaching), когда учитель на уроке «отходит в сторону» и весь процесс учения проходит в режиме самоорганизации. Для российской методической культуры сильная позиция учителя на уроке воспринимается как более привычная, оправданная и необходимая, чем сильная позиция ученика. Высказываемые в ряде случаев возражения против усиления ученической автономии на уроке (независимости учащихся от знаний и мнения учителя), возможно, обусловлены опасением, что школьники усвоят «не те знания», у них сформируются «не те умения» и даже появятся «вредные привычки», если педагог ослабит свой контроль над классом и каждым учеником.

Не менее важным признаком российской педагогической традиции, существенно отличающим её от некоторых других культур, можно считать относительно строгую дисциплину на уроке, неодобрительное отношение учителей к громкому общению школьников между собой во время классной работы, а также нетерпимость к невнимательности учащихся, их равнодушию к содержанию заданий, пассивности и неучастию в работе. Отметим, что отличительным признаком западной педагогической культуры является поощрение «рабочего шума» во время урока, эта особенность нередко воспринимается

российскими учителями как нечто «иноземное», «чуждое» и «нежелательное» в наших учебных классах. Типичное мнение российских учителей, побывавших на уроках в школах других стран, например в Израиле, где учащимся многое разрешается, обычно следующее: «Там невозможно работать!» Подобное столкновение национальных российских педагогических традиций с зарубежными традициями не ново.

Российские национальные педагогические традиции впервые вступили в противоречие с иностранными нововведениями в период петровских реформ конца XVII — начала XVIII века, когда в России началось распространение западных ценностей и традиций. Национальная педагогика отреагировала сопротивлением чуждым для неё идеям. Введение чужеземной практики вызывало сопротивление как у бояр, так и у городских обывателей. Например, к «вредным» идеям защитники национальных традиций относили обязательность образования для всех сословий в государственных светских «цифирных» школах. До этого обучение детей считалось домашним и личным делом каждого.

Другой «вредной идеей» считалась рационализация обучения и формирование учащихся востребованных жизнью практических знаний. В эпоху Петра опасность рационализации обучения виделась в том, что доминирование прагматических целей и задач в обучении и воспитании приведёт к пренебрежению православными духовными ценностями человека.

Вызывала сопротивление идея коллективного обучения. Высшие сословия полагали, что обучение в коллективе повышает вероятность вольнодумства и ереси среди учащихся.

Нетрудно заметить, что противопоставление «своего» и «чужого» в педагогике петровских времён имеет свои аналогии и в сегодняшней российской педагогической реальности. Особенно актуально звучит в наши дни обвинение петровских реформ в «отходе от русскости».

Отметим, что применение рациональных практико-ориентированных обучающих технологий, а также возможность противопоставления индивидуального мнения учащегося мнению учителя до сих пор трудно укореняются в российской практической педагогике и методической культуре. Эти идеи ассоциируются с «западными» и, следовательно, нероссийскими ценностями, очевидно, существует немалая культурная дистанция между разными педагогическими пространствами. Подобное противопоставление наблюдается в разных странах и культурах. Например, влияние национальных традиций на методическую культуру обучения английскому языку можно проследить на примере Китая.

В соответствии с китайскими (конфуцианскими) традициями на уроках принято демонстрировать безграничное уважение к учителю, не возражать, не спорить, не задавать вопросов. Невежливым считается смотреть в глаза учителю, слушая его объяснения на уроке. Китайские учащиеся традиционно избегают задавать вопросы друг другу, чтобы не поставить другого ученика в неловкое

положение. Они не торопятся дать ответ на поставленный вопрос, чтобы не создать впечатление «высочки». Это оказывает существенное влияние на методическую культуру обучения иностранному языку, а именно — ограничивает реализацию возможностей коммуникативно ориентированного метода в китайских школах, где лишь эпизодически организуются обсуждения проблем, вопросы задаёт преимущественно учитель, а на уроках доминирует усвоение и воспроизведение текстовых материалов учебника, включая грамматику. Эффективными считаются приёмы устаревшего в Европе аудиолингвального метода, то есть многократное повторение учебного материала с целью его лучшего усвоения.

Для китайской педагогики нетипичным является выявление потребностей учащихся. Программные цели обучения задаёт учитель в соответствии с имеющимися директивными документами и программами, а учащиеся обязаны выполнять государственные требования в условиях коллективного обучения. Автономия учащихся и признание их права вносить предложения о включении в содержание обучения тех или иных тем не приняты в китайской методической культуре.

Особенности национальной педагогики влияют на преподавание английского языка и в Японии. Например, «культура молчания» в Японии проявляется в том, что учащиеся приучены молча и уважительно слушать учителя, внимательно читать и усваивать содержание учебных текстов, где «нет ничего лишнего».

Японские учащиеся, как и китайские, приучены воздерживаться от вопросов учителю и друг другу, чтобы не создавать на уроке трудных ситуаций. Они смущаются от похвал и даже просят извинения за то, что их удачный ответ замечен другими. Учащиеся предпочитают уклончиво отвечать на поставленные вопросы, чтобы их ответ не был категоричным. Как учащиеся, так и учителя склонны приносить собственную роль и свои способности в объяснении учебных успехов. Культурно одобряемой реакцией является подчёркивание роли коллектива учащихся, учителей, родителей и администрации школы в создании хороших условий для достижения успеха каждым отдельным учеником. Личный успех всегда приписывается руководителю и всему коллективу.

Общей чертой японской и китайской педагогики является чёткое осознание учителем и учащимися цели урока и объёма материала для усвоения. Это приводит к тому, что после урока, проведённого в соответствии с принципами коммуникативно ориентированного обучения языку, с обильным общением «обо всём», нередко следует недоумённый вопрос: «Учитель! А что мы сегодня выучили?».

На Тайване, как и в Китае, проявляются схожие черты методической традиции. Например, заметна культура «сохранения лица». Эта особенность проявляется в том, что тайваньские учащиеся говорят то, что от них хочет услышать учитель. Они никогда не жалуются и делают вид, что всё в порядке, чтобы не подчёркивать свою или чужую вину. Они настойчиво



отрицают допущенную ошибку («Я не так сказал!»), и учителя предпочитают не исправлять ошибки учащихся перед всем классом, чтобы не унижать их достоинство. Подобные методические традиции затрудняют коллективное обсуждение проблемы, работу над ошибками в классе, выяснение личного мнения учащихся типа «нравится — не нравится» и даже выполнение привычных для европейских школьников заданий типа «верно — неверно». В учебнике всё должно быть верно!

Важно отметить, что особенности азиатской методической культуры в целом мало способствуют внедрению и распространению коммуникативно ориентированного обучения английскому языку. Это чувствуют все учителя, предпочитающие работать в азиатских школах, следуя западной методической традиции. Более естественными для Китая формами обучения являются работа с текстом, грамматической структурой и правилом. Выполнение языковых тестов считается полезным, так как с их помощью учащиеся учатся отличать «правильный» ответ от «неправильного».

Азиатская методическая культура отличается от западной культуры тем, что терпение и усилия ученика ценятся выше получаемого результата, взаимоотношения друг с другом ставятся важнее личных достижений, коллективизм оказывается более ценным проявлением по сравнению с индивидуализмом, личная скромность признаётся намного важнее громкого успеха, а уважение к другим считается намного ценнее самоутверждения. В соответствии с известной японской пословицей, «торчащий гвоздь забивают». В этом состоит важная для понимания азиатской методической культуры педагогическая традиция.

Особенности национальной методической культуры наиболее наглядно проявляются в сравнении разных культурных тенденций. Проведём сравнительный анализ обучения иностранным языкам в Финляндии и Южной Корее (табл. 1).

ФИНЛЯНДИЯ	ЮЖНАЯ КОРЕЯ
3–4 иностранных языка, начиная с начальной школы	1–2 иностранных языка, прежде всего, английский США.
Нормальный режим сна и бодрствования учащихся.	Дети спят на 1 час меньше и учатся ежедневно на 3 часа больше, чем в США и Европе.
Всемерная помощь учащимся на уроке и дома. Поддержка и понимание родителями детей и школы.	Большая индивидуальная нагрузка и ответственность учащихся. Очень требовательные родители по отношению к детям и учителям.
Между учащимися нет конкуренции.	Большая конкуренция между учащимися.
Талантливые учащиеся в классе помогают менее успешным учащимся.	Талантливые учащиеся переходят на ступень вверх, оставляя «внизу» остальных.
Много времени для спорта, отдыха, общения с друзьями и семьей.	После школы учащиеся посещают частные уроки, которые продолжаются до поздней ночи.
На уроках организуется групповая проектная работа.	На уроках наблюдается групповое хоровое заучивание материала (rote).
Распространена индивидуальная работа с учащимися во время уроков.	Обучение на уроках осуществляется учителем в больших классах.
На уроке с учащимися одновременно работает несколько учителей (2–3) для оказания помощи в случае затруднений.	Учитель проводит урок фронтально, ориентируясь на класс в целом. Индивидуальные затруднения учащихся на уроках игнорируются.

Сравнение показывает, что финская педагогическая модель имеет выраженную гуманистическую направленность, реализуя принцип развития личности. По оценкам международных экспертных организаций, финский педагогический опыт считается наиболее успешным среди других стран мира. Так, по результатам международного тестирования

эффективности образовательных систем PISA финны — бессменные лидеры.

Существующие в современном мире педагогические подходы к образованию и обучению английскому языку можно условно и обобщённо охарактеризовать как «восточные» и «западные». Несмотря на то что межгосударственные и межкультурные границы современного мира стали более прозрачными, разграничение между западной и восточной ментальностью в педагогике сохраняется и даже становится ещё более явным. Сфера обучения английскому языку не является исключением. Это наглядно проявляется в той роли, которую играет педагогическая наука восточного и западного происхождения в развитии соответствующей методической культуры.

Среди методистов стран «внутреннего круга» распространения английского языка, и прежде всего в Великобритании, США и Австралии, отмечаются следующие «западные» признаки современного коммуникативно ориентированного обучения английскому языку:

- обучение языку через речевое взаимодействие учащихся, использование аутентичных материалов для чтения и слушания;
- формирование у учащихся не только коммуникативной, но и учебной компетенции;
- развитие у учащихся индивидуальных познавательных стилей;
- поощрение попыток учащихся приобретать свой собственный коммуникативный опыт на английском языке;
- связь содержания обучения с практическими нуждами учащихся;
- интеграция знаний языка и исходной (source), а также целевой (target) культуры с формированием толерантного отношения к межкультурным различиям.

Эти положения в целом достаточно характерны для методической культуры преподавателей, для которых английский язык является родным и чей профессиональный опыт формировался в научно-педагогической среде стран «внутреннего круга». Эти традиции существенно отличаются от «восточных», где доминируют учителя английского языка, профессионально подготовленные в родной культурной среде.

Западные и восточные педагогические воззрения можно условно разделить на два противоположных, хотя и не взаимоисключающих подхода: западный (сократовский) и восточный (конфуцианский). Покажем основные различия между этими подходами (табл. 2).

ВОСТОЧНЫЙ	ЗАПАДНЫЙ
Признание авторитета УЧИТЕЛЯ	Уважение к учителю как помощнику
Некритичное отношение к УЧИТЕЛЮ	Открытое противостояние учителю
Влияние СЕМЬИ и АВТОРИТЕТНЫХ ЛИЦ	Самомотивация и саморазвитие
Скромность, МОЛЧАНИЕ и согласие	Самоутверждение и самовыражение
ПОДЧИНЕНИЕ мнению большинства	Индивидуальность и творчество
Усвоение «СЛОВА УЧИТЕЛЯ»	Порождение знаний в диалоге



В целом сопоставление «восточного» (конфуцианского) и «западного» (сократовского) подходов к организации педагогического процесса показывает, что если на западе доминирует «сократовский диалог», то на востоке — «слово учителя». Российская методическая культура занимает в этом «диалоге» промежуточное место. Например, традиционное уважительное отношение к учителю исключает спор с его мнением. В результате попытки отдельных учащихся возразить учителю или поспорить с автором учебника редко встречают одобрение. Вместе с тем в российской ментальности присутствует идея о том, что «в споре рождается истина», и эпизоды полемики с учителем не исключаются на уроках в российских школах.

Российским педагогическим традициям близки как конфуцианские идеи самоутверждения учителя в глазах учащихся, так и «сократовский диалог». Эти две культурные тенденции сосуществуют и взаимодействуют в российской методической культуре обучения иностранным языкам. С одной стороны, западная модель обучения иностранным языкам используется в России как педагогический образец для подражания. С другой стороны, западные методические рецепты оспариваются, трансформируются и адаптируются под влиянием профессиональных убеждений российских специалистов.

В каждой стране существуют свои подходы к обучению, и при этом достигается убедительный результат. Это означает, что бесполезно искать «плохие» и «хорошие» методические культуры. Например, несмотря на высказываемые предостережения о сдерживающем воздействии японских педагогических традиций на развитие личности, обучение в японской школе успешно способствует развитию у школьников творческого мышления и эффективного самовыражения при сохранении традиционных ценностей: скромности, почитания и самоунижения (self-efacement). Китайские студенты, несмотря на сильное влияние национальных педагогических традиций уважения к авторитетному мнению, успешно обучаются в самых престижных университетах всего мира, демонстрируя высокие достижения. Привычная для них «родная» методическая культура так же удачно сочетается с зарубежными педагогическими традициями, как

национальная одежда с европейским костюмом. Местные традиции и зарубежные нормы используются в Китае в зависимости от обстоятельств.

Национальная методическая культура обучения иностранным языкам проявляется в профессиональных интересах учителей. Так, среди российских учителей наблюдается повышенный интерес к созданию собственных учебно-методических разработок, образовательных программ и даже целых языковых курсов. В отличие от российских учителей, западные учителя иностранных языков пользуются материалами профессиональных авторов, применяют известные, отработанные приёмы обучения, обильно используют на уроках компиляции материалов из разных учебников и пособий. Общим для западных и российских учителей является критическое отношение к «научной работе учителя».

Для сравнения национальных традиций в преподавании английского языка в разных странах полезной может оказаться следующая схема наблюдений (табл. 3).

	«Своя» методическая культура	«Чужая» методическая культура
Исторические традиции образования		
Мыслители древности об образовании		
Современные теории образования		
Высказывания о «правильной» педагогике		
Основные методические принципы		
Часто цитируемые высказывания		
Критерии популярности учебников		
Распространённые приёмы обучения		
Часто встречающиеся проблемы		

Предлагаемая схема анализа национальных педагогических традиций и методических культур преподавания иностранных языков может быть полезна учителям при обмене педагогическим опытом с зарубежными коллегами, в процессе выполнения международных проектов, во время зарубежных образовательных поездок, а также для проведения собственных исследований. Безусловно, опыт такого сравнения служит не только расширению аналитических умений и педагогического кругозора современного российского учителя иностранного языка, но и обогащает арсенал его подходов и практических приёмов, служит повышению эффективности обучения.

### links & resources

1. Анисимов Е.В. Время петровских реформ. — Л.: Лениздат, 1989.
2. Бабишин С.Д., Б.Н.Митуров. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. — М.: Педагогика, 1995. — 366 с.
3. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. — М.: Дрофа, 2007. — 255 с.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Культура как содержание обучения, объект тестирования и характеристика обучающей деятельности. // Язык и культура, № 1, 2012. — С. 109-120.
5. Народное образование в России. Исторический альманах. — М.: Народное образование, 2000.
6. Liu, J. English Language Teaching in China. — Hong Kong. Continuum, 2007. — 340 p.
7. Ringbom. H. Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. — Clevedon. Multilingual Matters. 2007. — 147 p.

## БИЛИНГВИЗМ В УЧЕБНЫХ УСЛОВИЯХ ИЛИ ОШИБКА БЕРЛИЦА

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Традиция, возникшая в конце 19-го века с приходом прямого метода обучения английскому языку состояла в том, чтобы запрещать использование родного языка на занятиях английским языком, как иностранным. Эта традиция оказалась настолько живучей, что даже в начале 21-го века учителя неохотно признаются в том, что время от времени переходят на родной язык в учебном общении с учащимися, хотя такой переход наблюдается всегда, везде и регулярно. Между тем, формируемый в образовательном курсе иностранного языка учебный билингвизм — это естественное явление, которое можно и нужно использовать в работе с учащимися с наибольшей пользой. Не случайно, билингвизм на уроках иностранного языка рассматривается сегодня методистами разных стран, как перспективное направление языковой педагогики.



Введение

Рабочее определение

Учебный билингвизм является понятием не только психологической или прикладной лингвистики. Это явление представляет растущий интерес для языковой педагогики — части методики, изучающей проблемы воспитания и развития личности учащихся средствами образовательного курса иностранного языка. [Garcia, O., J. Kleifgen. *Educating Emergent Bilinguals*. N.Y. Teachers College Press. 2010. 250 p.]. Подчеркнём, что в центре внимания исследователей находится именно учебный билингвизм (*emergent bilingualism*), характерный для учащихся, чья коммуникативная компетенция на английском языке находится в стадии становления, а обучение иностранному языку осуществляется в среде родного языка.

Учебный билингвизм — это функционирование двух языковых и культурных кодов в языковом

сознании для выполнения познавательных заданий и общения с педагогом или сверстниками на занятиях, решения коммуникативных задач вне занятия, самостоятельной деятельности познавательного и занимательного характера. Основными формами проявления учебного билингвизма является «переключение кодов» (*code switching*) на занятиях иностранного языка, когда участники образовательного процесса время от времени переходят от иностранного языка к родному. Другой формой учебного билингвизма можно считать межязыковое (*translanguage*) обучение, при котором для развития учащихся и расширения их кругозора в определённой области используется литература как на иностранном, так и родном языке. Ключевым моментом в отношении к учебному билингвизму служит выбор между изоляцией (*bracketing*) родного языка учащихся на занятиях или включением родной речи в систему педагогического сопровождения образовательного курса иностранного языка (*scaffolding*). [Garcia, O., J. Kleifgen. *Educating Emergent Bilinguals*. N.Y. Teachers College Press. 2010. 250 p.]. В данной статье будет рассмотрено переключение кодов как проявление учебного билингвизма на занятиях английского языка в России.

Билингвизм представляет собой наблюдаемую верхушку айсберга, надводная часть которого представляет собой наблюдаемую способность ребёнка «переключать языковые коды», а уходящая в глубину массивная подводная часть таит в себе процессы взаимодействия и столкновения культур, культурного самоопределения и принятия решения о своей идентичности.

Существующая проблема и ее актуальность

Начиная с 16-го века, в преподавании иностранных языков преобладал грамматико-переводный метод, с помощью которого обучали латыни и древнему греческому языку. Основные постулаты этого метода некритически переносились на преподавания современных языков вплоть до конца 19-го века. Традиции ставить во главу угла грамматику и обучать языку через чтение, анализ и перевод текста сохранились в ряде стран сегодня.

К концу 19-го века, более активными стали международные контакты и возникла реальная необходимость найти метод обучения практическому владению иностранным языком. Американский методист М. Берлиц разработал и активно продвигал «прямой метод — *direct method*» обучения английскому языку иммигрантов. Его метод был основан на нескольких принципиальных положениях:

— обучение языку в классе должно быть макси-

мально приближено к тому, как ребёнок овладевает своим родным языком в естественных условиях;

– обучение должно осуществляться на устной основе и устная речь на занятии должна предшествовать другим видам речевой деятельности, например, формированию письменной речи;

– перевод на родной язык должен быть запрещён на уроках иностранного языка, так как в естественных условиях ребёнок овладевает родным языком без перевода;

– учитель не должен использовать родной или другой, известный учащимся язык-посредник, так как в естественных условиях взрослые не прибегают к языку-посреднику в своём общении с ребёнком;

– объяснение языковых явлений запрещается, так как учащиеся должны понять значение языковых средств через наблюдение за действиями учителя и наглядными предметами;

– учитель должен обучать грамматике иностранного языка индуктивно, то есть, предлагать учащимся наблюдать за языковыми примерами и выводить грамматические правила на изучаемом языке;

– любые языковые значения должны ассоциироваться на уроке только с иностранным языком и любые смысловые ассоциации с родным языком запрещаются;

– основным методическим приёмом обучения иностранному языку должен быть метод погружения в языковую среду на уроке, где иностранный язык является как целью, так и единственным средством обучения.

Эти положения защищались методистами с учётом научных представлений того времени. В опубликованных работах утверждалось, что смысловые ассоциации учащихся должны формироваться между словом и смыслом только на иностранном языке, а не между словом на иностранном и родном языке. (Sweet, H. 'On the practical study of language.' Transactions of the Philological Society, 1882. 4. p. 57). Подобные суждения оказались «убеждениями-долгожителями», несмотря на данные исследований, опровергающих научную обоснованность запрета на ассоциацию L1-L2.

Убеждения в том, что билингвизм на уроке иностранного языка оказывает разрушительное влияние на результат обучения и приносит вред учащимся, обычно подкрепляется следующими традиционными доводами:

– родной язык на уроке иностранного языка усиливает межъязыковую интерференцию и вызывает рост лексико-грамматических ошибок в речи учащихся;

– если не запрещать, а напротив, использовать на занятии иностранного языка родной язык, учащиеся будут предпочитать говорить между собой и с учителем иностранного языка на родном языке;

– использование родного языка на уроке иностранного языка может снизить учебную мотивацию и учитель не сможет создать на уроке языковую среду;

– если использовать на уроке родной язык, сокращается время тренировки на иностранном языке и

языковые навыки учащихся останутся недостаточно прочными;

– если согласиться с тем, что родной язык учащихся может/должен использоваться на занятиях иностранного языка, то учителя с родным иностранным языком окажутся в невыгодном экономическом положении по сравнению с учителями, владеющими родным языком учащихся. (Jeffrey, L. Early language learning research. White paper report. Fairfield. Early Advantage. 2008. 120 p.)

В исследованиях отмечается, что монолингвальное обучение иностранному языку упорно защищается его сторонниками, которые игнорируют естественное взаимодействие родного и иностранного языка в ментальном пространстве учащихся и такие учителя предпочитают не замечать факты постоянного и регулярного переключения кодов в собственной речи на своих уроках. (Tumbull, B. Reframing foreign language learning as bilingual education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. September. 2016. 1-8.)

Следует заметить, что доводы, приводимые последователями прямого метода обучения иностранному языку, вступают в противоречие с современными тенденциями, когда:

– накапливаются новые данные о механизмах развития коммуникативной компетенции учащихся;

– новые информационные технологии значительно интенсифицируют обмен информацией на разных языках;

– процессы миграции населения создают поликультурную и мультилингвальную среду как в обществе, так и в учебном классе;

– меняются социокультурные условия и запросы учащихся в изучении и применении иностранного языка;

– все более разнообразными, конкретными и индивидуально-ориентированными становятся цели овладения иностранным языком.

– учащиеся приветствуют практику, в которой учитель помимо иностранного языка, использует «собственный язык» учащихся, чтобы поддержать их в случае затруднений, расширить кругозор, добиться межличностного взаимопонимания. (Hall, G., Cook, G. Own-language use in language teaching and learning: state of the art // Language Teaching, 2012. 45 (3). P. 271-308.)

Можно полагать, что настало время для более глубокого изучения билингвального подхода к обучению иностранным языкам. Такие исследования становятся особенно актуальными в связи со следующими социально-педагогическими обстоятельствами:

– современная социальная среда приобретает выраженный поликультурный характер и переключение языковых кодов используется как удобная стратегия межличностного общения в семье, школе и неформальном социуме; (Rios, J., Campos, J. Code-switching in EFL classroom: friend or foe? // Revista de Lenguas Modernas, 2013. Vol. 19. P. 375-391.)

– в условиях непосредственного контакта языков и культур, неизбежно активизируются процес-



сы культурного самоопределения личности, которые всегда сопровождаются сохранением своего «Я», осознанием своей национальной принадлежности и проявлением собственной культурной идентичности на уроке иностранного языка; (Gao, Y., et al. Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates // *World Englishes*. 2005. Vol. 24, No. 1, 39–51.);

– языковая педагогика все больше ориентируется на интеграцию языка и межпредметных знаний (CLIL – Content and Language Integrated Learning), что обуславливает необходимость переключения кодов в учебном процессе; (Lasagabaster, D. The use of L1 in CLIL classes: the teachers' perspective // *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 2013. 6(2). 1-21.)

– переключение кодов на уроке иностранного языка начинает рассматриваться как методический ресурс повышения эффективности обучения, признаваемый как учителями, так и учащимися. (Sert, O. The functions of code switching in ELT classroom // *The Internet TESL Journal*, 2005. Vol. 11 (8). 27-34.)

Основания для гипотезы о позитивной роли учебного билингвизма

Исследования показывают, что до сих пор сохраняется наивное представление о создании языковой среды на занятиях при отсутствии языковой среды вне учебной организации. Педагог, предпочитающий вести занятие только на иностранном языке, создаёт для учащихся дополнительные трудности для мыслительных процессов. В результате принципиального отказа от родного языка, возникает труднопреодолимый барьер в межличностном взаимодействии, взаимопонимании и эмпатии между педагогом и учащимися.

Основанием для гипотезы о том, что учебный билингвизм является естественным фактором успеха и играет положительную роль в достижении учебного результата, являются исследования процесса овладения иностранным языком, которые начались ещё во второй половине прошлого века и продолжаются до сих пор. (Krashen, S. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions // *International Journal of Foreign Language Teaching*. 2004. Vol. 1. 21-29.)

Основные положения теории сводятся к тому, что, во-первых, изучение иностранного языка в учебных условиях существенно отличается от процесса естественного овладения родным языком и естественная языковая среда не может воспроизводиться в классе педагогическими средствами. Во-вторых, усвоение языкового материала возможно только при условии «понятной информации на входе» (comprehensible input), без чего «продуктивная информация на выходе» (productive output) невозможна. В третьих, тревожность и напряжение учащихся, вызываемая непонятными языковыми знаками, затрудняет усвоение иностранного языка, выполняя функцию «аффективного фильтра» (affective filter) и этот барьер когнитивной перегрузки (cognitive overload)

необходимо снять.

Новейшие публикации проливают свет на роль билингвального обучения иностранному языку в интеллектуальном развитии учащихся, в частности, в повышении эффективности решения проблемных задач. (Kempert, S. Children's scientific reasoning in the context of bilingualism // *International Journal of Bilingualism*. 2015. 19 (6). 646-664.)

Важны также данные о влиянии билингвального обучения иностранному языку на жизненный успех учащихся. По статистике, школьные выпускники, изучающие на билингвальной основе язык в интеграции с ценной информацией на родном и иностранном языке, добиваются в жизни более высокого экономического статуса. Авторы исследования делают вывод о том, что для повышения экономического статуса учащихся, демонстрирующих успехи в изучении языка, необходимо наполнить языковой курс межпредметными знаниями неязыкового характера (trans-subject / trans-language knowledge) и обеспечить на уроке билингвальное обучение. (Krashen, S., Brown, C. The ameliorating effects of high socioeconomic status: a secondary analysis // *Bilingual Research Journal*. Vol.29 (1). 2005. 185-196.)

Имеющаяся исследовательская база даёт основание для следующей гипотезы:

Учебный билингвизм является естественным психолингвистическим явлением в овладении иностранным языком, играющим позитивную роль в усвоении языка, развитии интеллекта, формировании и самореализации личности.

Методика исследования

Использовались следующие приёмы исследования:

- а) изучение научных источников по проблеме,
- б) структурированное наблюдение за проявлениями билингвизма у дошкольников на занятиях английским языком и вне занятий,
- в) технологию компьютерного моделирования, которая позволяет «заглянуть в будущее» и увидеть проявление билингвизма у учащихся в возрастной перспективе по мере перехода на более продвинутые уровни владения иностранным языком,
- г) сравнительный анализ функций учебного билингвизма на занятиях английского языка с дошкольниками и аспирантами,
- д) опрос учителей английского языка и учащихся с целью выяснить выбор языка на уроках,
- е) хронометраж использования на занятиях иностранного и родного языка.

Научное обоснование учебного билингвизма

Наблюдения показывают, что в современных условиях, на занятиях иностранного языка могут формироваться известные науке типы билингвизма:

- последовательный и одновременный (sequential and simultaneous),
- сбалансированный и доминирующий (balanced and dominant),
- добавляющий и вытесняющий (additive and subtractive). (Fabbro, F. *The Neurolinguistics of Bilingualism*. N.Y. Psychology Press. 2013.)



Билингвизм в учебных условиях возможен в связи с тем, что возрастной порог обучения детей иностранному языку заметно снизился, в учебных условиях возможно одновременное или почти одновременное усвоение, как родного языка, так и элементов иностранного языка с первых лет и даже месяцев жизни (одновременный билингвизм). В условиях постоянного участия в иной культуре, в языковом сознании учащихся могут более или менее равноправно функционировать оба языка (редко) или доминировать родной язык (часто). Иностраный язык может добавлять возможности межкультурного общения, второй иностранный язык может вытеснять первый иностранный язык, родной язык учащихся (не русский) может доминировать над языком преподавания (русским). Все это – реальность современной системы образования.

Учебный билингвизм является педагогически аутентичным явлением и может сыграть свою положительную роль в достижении всех требуемых учебных результатов, включая предметные знания, развитие интеллекта и формирование личности (см. ФГОС).

Данные психо- и нейролингвистики свидетельствуют о том, что коды родного и иностранного языка в индивидуальном ментальном пространстве, как автономны, так и функционально связаны. (Riehl, C. Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press. 2005. P. 45-59.) Запрет родной речи на уроке иностранного языка ограничивает мышление, поскольку блокирует доступ к языковым средствам формирования и формулирования мысли.

Зависимость между родной и иностранной лексикой проявляется, например, в том, что доступ к иностранному слову в хранилище языковой памяти облегчается, если это хорошо известно учащимся на родном языке. (Roselli, M., Ardila, A., Turado, M. Cognate facilitation effect in balanced and non-balanced Spanish-English bilinguals using the Boston Naming Test // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 18 (6). 649-662). Влияние ментального лексикона родного языка на иностранный лексикон подтверждается также научными данными о том, что ребёнок с более развитой лексикой на родном языке демонстрирует больший запас слов на иностранном языке. (Grever, V., Laurence, J., Rydland, V. Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: the role of first-language vocabulary skills and second-language talk input // International Journal of Bilingualism. 2016. Vol. 20 (2). 1-17).

Объясняется функциональная связь слов родного и иностранного языка тем, что ментальный лексикон билингвов интегрирует родные и иностранные слова в единую нейронную сеть со свойствами распространённой активации. Именно поэтому лексическая сеть родного языка в нужный момент активизируется сама и поддерживает иностранную лексику. (Goral, M., Levy, E., Obler, L. Neurolinguistic aspects of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2002. Vol. 6 (4). 211-440); Lin, L.,

Johnson, C. Mandarin-English bilingual vocabulary development in an English-immersion preschool: how does it compare with monolingual development? // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 20 (2). 173-189.)

Выбор языка на занятии

На уроках иностранного языка нередко наблюдается переход учащихся и учителей на родной язык (переключение кодов), что до недавнего времени считалось недостатком урока. Исследования последнего времени показывают целесообразность переключения кодов на уроке в целях обучения языку. (Tumbull, B. Reframing foreign language learning as bilingual education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 28 September. 2016. Pages 1-8). Это говорит о постепенной трансформации отношения к учебному билингвизму среди специалистов.

Накапливаемые научно-экспериментальные знания позволяют полагать, что создаётся новое, билингвальное направление в языковой педагогике, представляющее теоретический и практический интерес и, поэтому, заслуживающее внимание педагогов-практиков. (Robertson, L., Drury, R., Cable, C. Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2014. Vol. 17 (5). 610-623).

В опубликованных работах содержатся сведения о том, что выбор между родным и иностранным языком на занятиях иностранного языка определяется, в основном, профессиональными убеждениями педагога. (Inbar-Lourie, O. English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners // International Journal of Bilingualism. 2010. Vol. 14 (3). 351-367). Наиболее часто наблюдаемой формой проведения занятий во всех странах является «сэндвич»-технология, в соответствии с которой, в хорошем сэндвиче есть толстый слой начинки иностранного языка и разумно тонкие ломтики хлеба родной речи. (Ritzkamm, W., Caldwell, A. The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. Gunter Narr Verlag. 2009. 260).

Компьютерное моделирование развития учебного билингвизма

Для компьютерного моделирования развития учебного билингвизма учащихся на уроках, использовалась технология «игры хаоса» (Мильруд Р.П. Развитие языка в онтогенезе как игра хаоса / Мир психологии. 2012. №2. 63-76).

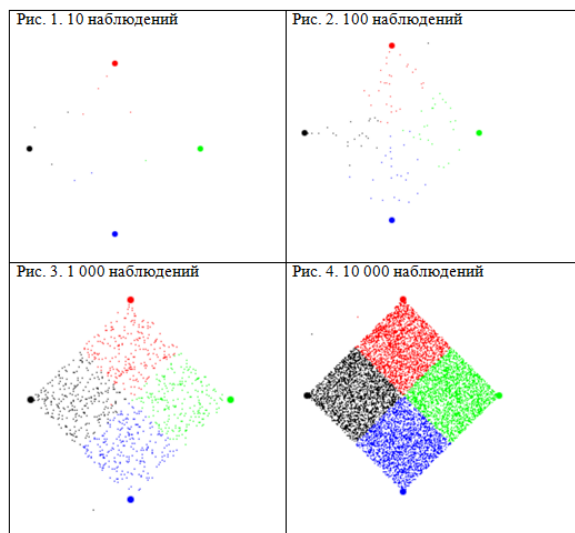
Игру хаоса можно наблюдать, подбрасывая монету над столом. Монета может упасть вверх «орлом», «решкой» или «мимо», то есть, скатиться со стола на пол. Эти случаи можно отмечать на игровом поле. Для этого, расположим треугольником точки «орёл», «решка» и «мимо». Немного в стороне, в любом месте, обозначим произвольную точку «начало». Если монета упала вверх «орлом», мысленно проведём черту от «начала» до «орла» и посередине этой воображаемой линии отложим точку. Если при следующем броске монеты, она упадёт «решкой», мысленно проведём черту от предыдущей точки

до «решки» и отложим точку и т.д. Чем больше проб, тем больше точек появится на игровом поле, которое в результате огромного количества проб, будет полностью покрыто точками, показывающими «игру хаоса». Интересно, что эти точки всегда, после большого количества испытаний, располагаются в определённом порядке.

В реальной жизни трудно организовать большое количество испытаний, насчитывающих тысячи, десятки или сотни тысяч наблюдений. Это можно сделать с помощью компьютерного моделирования.

Для нашего компьютерного моделирования, были выбраны четыре возможные стратегии билингвизма на занятии: 1) отказ от родного языка учителем, даже если учащиеся обращаются на родном языке 2) переключение кодов на занятии у педагога, 3) переключение кодов на занятии у учащихся, 4) отказ от родного языка учеником, даже если учитель обращается на родном языке.

Рассмотрим полученные результаты на рисунках 1-4



Как показывает компьютерное моделирование, первые случаи билингвизма происходят спонтанно и в самом начале может преобладать переключение кодов, как у педагога, так и у учащихся. Аналогично, обе стороны могут отказаться от использования родного языка.

Постепенно, вопреки ожиданиям, что переключение кодов на занятии и педагога и учащихся, по мере продвижения в овладении языком, будет уменьшаться, это явление начинает проявляться более регулярно. При большом количестве наблюдений с течением времени, все больше наблюдается случаев перехода с одного языка на другой, что получило название межязыкового обучения (translanguage teaching). Интересно, что случайные вначале точки «игры хаоса» выстраиваются в чёткую структуру прямоугольных фракталов, поскольку изначально были заданы четыре направления наблюдений.

Как показывают исследования количество переключений кодов у педагога и учащихся не связаны между собой статистически и не влияют друг на друга. (Lytoglu, O. Codeswitching from

L2 to L1 in EFL classroom // Croatian Journal of Education. 2016. Vol. 18 (1). 257-289). Это означает, что каждый участник общения принимает решение о переключении кодов независимо от другой стороны. Каждый обеспечивает адекватное выражение мысли, старается экономить речевые усилия и хочет гарантировать полное понимание.

*Ход и результаты исследования*

*Изучение конкретных случаев переключения кодов на занятиях английского языка у детей дошкольного возраста*

С целью проверки компьютерной модели учебного билингвизма на практике, было предпринят анализ конкретных случаев переключения кодов на занятиях английского языка у дошкольников. Изучение конкретных случаев (case studies) – это исследовательский метод, которые позволяет наглядно изучить переключение кодов на занятиях с помощью индивидуальных наблюдений.

Одно из исследований, проведённое в США среди детей с родным испанским языком показывает, что переключение кодов является эффективной формой поддержки детей в овладении английским языком. Особенно эффективным оказалось обучение, в котором дети получали поддержку на родном (испанском) языке в сочетании с зрительными опорами в виде предметов, изображений или видеоматериала. Полезны оказались песни, рисунки, истории с учебным материалом на родном испанском и английском языке. Учитель задавала вопросы по-английски и повторяла их на испанском языке, чтобы дети полностью поняли содержание. Такое переключение кодов помогало формировать умение слушать с пониманием. В обучении с переключением кодов было реализованы три принципиальных положения о:

- языковой идентичности учащихся (осознание своего родного языка и культуры),
- осознания иностранного языка (формирование первичных лексико-грамматических представлений об английском языке),
- развитие языка и речи (создание условий для развития речи ребёнка, как на родном, так и иностранном языке). (Anselmo, G., Williams, M. Does code switching work for young children? A case study of English language learners // Proceedings of The National Conference On Undergraduate Research (NCUR). Weber State University, Ogden. Utah. 2012. 212-213)

Исследование конкретных случаев, проведённое в Индонезии, показало, что учителя используют три основных типа переключения кода, то есть, переходят на родной для ребёнка индонезийский язык: для перевода отдельных слов внутри предложения, для перевода целых предложений, для продолжения мысли на родном языке ребёнка. При этом, учитель ставит цель объяснить учебный материал, в доступной форме дать ребёнку задание, добиться от ребёнка нужного поведения и дисциплины. (Khaerunnisa, L. An EFL teacher's code switching in a young learners' class // Indonesian Journal of EFL and Linguistics. 2016. Vol. 1. 159-165).

Наше исследование проводилось в ходе развивающих занятий с дошкольниками в возрасте 6 лет в условиях домашнего обучения. Дети начинали изучать английский язык с пособием «Английский до школы» (изд-во «Просвещение» 2016). Использовался метод структурированного наблюдения за речью педагога дошкольного образования на занятиях. Анализировались десять видеофрагментов серии занятий. Каждый видеофрагмент продолжался до трёх минут. В результате анализа была заполнена следующая матрица с указанием количества случаев, когда педагог переходил с английского языка на русский:

	Внутри предложения	Между предложениями	Продолжая мысль	Всего
Дать задание для выполнения	4	6	11	21
Представить ситуацию общения	6	9	8	23
Объяснить смысл предложения	2	6	4	12
Добиться действия и дисциплины	3	4	2	9
	15	25	25	65

Анализ полученного материала показывает, что педагог дошкольного образования в 65 случаях переключал языковой код и переходил на родной язык учащихся (русский). Подсчёты показали, что учитель 65 раз переходил на русский язык, что составило 43% от всего общения педагога с учащимися на занятиях в отобранных фрагментах. Это означало, что 57% высказываний в начале развивающего курса английского языка делались педагогом на английском языке. Как показывают данные, педагог больше всего переходил на родной язык, продолжая свою мысль или переводя для детей смысл сказанного предложения перед тем, как продолжить мысль по-английски. Перевод отдельных слов внутри предложения наблюдался реже. Объясняется это тем, что дети в этом возрасте воспринимают смысл целого предложения. Перевод отдельных слов внутри фразы меньше помогает малышам понять смысл. Количество случаев переключения кодов в речи педагога для организации занятия и улучшения дисциплины было наименьшим. Порядок на занятиях устанавливался с помощью усвоенных детьми английских фраз-команд или рифмовок.

Дополнительные наблюдения показали, что переключение кодов наблюдалось у детей вне занятий. Например, играя с детским конструктором, дети общались на родном (русском) языке, но по своей инициативе называли форму и цвет деталей по-английски. Так же, по-английски, дети на улице называли цвета автомобилей, тип транспорта. По-английски назывались некоторые предметы, видимые ребёнку из окна квартиры. Это означало, что языковые системы изучаемого и родного языка начинали взаимодействовать между собой под влиянием двуязычной среды занятия.

*Изучение конкретных случаев переключения кодов на занятиях английского языка у студентов аспирантуры (технический вуз)*

Особый интерес в целях подтверждения или опровержения компьютерной модели учебного

билингвизма представляет анализ конкретных случаев на занятиях английского языка с аспирантами инженерных специальности. Если компьютерная модель учебного билингвизма действительно отражала реальные процессы, то доля русского языка на занятиях английского языка у аспирантов должна была возрасти. Аспиранты изучали английский язык, в общей сложности, в течение шестнадцати лет. Уровень их языковой подготовки, как показало входное тестирование, был «допороговый» (49%), «пороговый» (37%) и «продвинутый» (14%).

Для проведения исследования, была модифицирована матрица структурированного наблюдения. Для анализа использовались десять видеофрагментов занятий английского языка с аспирантами по элективному курсу «Английский для исследователей» (изд-во «Просвещение»). Каждый видеофрагмент был продолжительностью до трёх минут.

	Внутри предложения	Между предложениями	Продолжая мысль	Всего
Дать задание для выполнения	19	23	11	53
Представить проблему общения	22	31	41	94
Объяснить обсуждаемую идею	21	34	43	98
Применить информацию в конкретном случае	17	39	54	110
	79	127	149	355

Анализ полученных данных показал, что количество случаев переключения кодов педагогом на занятиях английского языка с аспирантами достигло 355, что в пять раз превышало количество аналогичных случаев в дошкольном курсе английского языка. Доля высказываний педагога на родном составляла 48% от английской речи на занятиях. Увеличение случаев переключения кодов наблюдалось, несмотря на повышение общего уровня владения английским языком обучаемых. Чем более сложной была обсуждаемая проблема, тем более активно и охотно аспиранты переходили на родной язык.

Особо следует подчеркнуть, что аналогичные результаты были также получены на занятиях английского языка с аспирантами из Ирака и Сирии. На этих занятиях, педагог эпизодически переходил русский язык, так как все аспиранты прошли курс русского языка как иностранного. Дополнительно, студенты переходили на арабский язык, объясняя друг другу сущность проблемы и возможные пути ее решения.

Больше всего, случаи переключения кодов были зарегистрированы, когда нужно было перенести учебную информацию на конкретные диссертационные исследования аспирантов. Достаточно часто переключение кодов регистрировалось при обсуждении общей идеи диссертации, плана, гипотезы и методики исследования. Аспиранты предпочитали переключаться на родной язык для анализа и обсуждения полученных данных, а также с целью формулирования выводов.



Стратегия работы над аннотацией или полным текстом статьи зависела у аспирантов от уровня языковой подготовки. В зависимости от уровня языковой подготовки, некоторые участники предпочитали вначале подготовить текст на родном языке, а затем перевести его на английский язык с последующим редактированием. Аспиранты с повышенным уровнем владения английским языком, писали аннотацию статьи по-английски, однако для обсуждения путей дальнейшего улучшения этого материала, пользовались русским языком.

*Психолингвистическое обоснование модели развития учебного билингвизма*

Наблюдение за переключением кодов в курсе английского языка у дошкольников и аспирантов подтверждало, что по мере овладения иностранным языком, доля проявления билингвизма у учащихся растёт. Этот эмпирический факт требовал своего психолингвистического обоснования.

Психолингвистические исследования показывают, что родной и иностранный язык находятся между собой в состоянии взаимодействия, причём, родной язык обязательно участвует в формировании и формулировании мысли на иностранном языке. Это явление получило название «коактивации» языков – co-activation of languages. (Rankin, J., Grosso, S., Reiterev, S. Effect of L1 co-activation on the processing of L2 morpho-syntax in German-speaking learners of English // Proceedings of the 13th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference. Somerville. MA. 2016. 196-207). Параллельная активация родного и изучаемого языков объясняет многочисленные факты влияния двух языковых систем друг на друга. Иностраный язык во многом копирует черты родного языка так же, как одежда копирует очертания тела. Это объясняется тем, что ячейки памяти родного языка более доступны для пользователя, чем его ячейки памяти изучаемого языка (Bergmann, C., Sprenger, S. Schmid, S. The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency // Acta Psychologica. 2015. Vol. 161. 25-35). Облегчённый доступ к ячейкам памяти родного языка вызывает переключение кодов в тех случаях, когда языковая и интеллектуальная задача, поставленная перед учащимися на иностранном языке, усложняется и они вполне естественно ищут решения средствами родного языка.

Переключение кодов не всегда является свободным выбором учащихся. Переход на родной язык зависит от ситуационных формальностей. Чем формальнее ситуация, тем меньше наблюдается случаев переключения кодов. (Dewaele, J. Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum // Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic Perspectives. Bristol. Multilingual Matters. 2001. 69-89). Это означает, что формальные ограничения влияют на количество случаев переключения кодов.

Говоря об оправданном или излишнем ограничении формальными требованиями родного языка на занятиях иностранного языка, сошлёмся на материалы исследований о роли родного языка в активации мыслительных процессов. Изучение

проблемы показывает, что степень находчивости и творчества в решении мыслительной задачи на занятиях иностранного языка зависит от возможности использовать ресурсы родного языка, включая понятия-когнаты, то есть, слова родного и изучаемого языка с идентичным значением и смыслом, возможно, однокоренные или имеющие схожее звучание. Слова-когнаты родного языка особенно часто используются при работе над развёрнутым письменным высказыванием. (Brandon D. Tullock Marta Fernandez-Villanueva. The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona // Research in the Teaching of English Volume. 2013. 47 (4). P. 29-41.) Без когнат родного языка рассуждение на иностранном языке затормаживается и становится затруднительным.

Опубликованные труды показывают, что родной язык положительно влияет на формирование метазнаний учащихся о том, как конструировать и передавать смысл, договориться о едином понимании в подходе к решению проблемы, принципах поиска, отбора и оценки информации. Все эти умения особенно востребованы в обучении учащихся продуктивному письму и обращению к родному языку может оказать ценную помощь в решении этой педагогической задачи. (Rijlaarsdam, G. Ed. Effective Learning and Teaching If Writing. A Handbook of Writing in Education. N.Y. Kluwer Academic Publishers. 2005. 669 p.)

Формальный запрет родного языка на занятиях иностранным языком имеет негативные социально-психологические последствия для развития личности учащихся, так как затрудняет их национально-культурное самоопределение и лишает ощущения принадлежности к своей культуре (a sense of belonging). Исследования показывают, что на занятиях английским языком в Швеции, каждая третья школа использует шведский язык и шведскую культуру (Swedishness) в качестве ориентира обучения и воспитания. (Tholin, J. "Swedishness" as a norm for learners of English in Swedish schools: a study of national and local objectives and criteria in compulsory schools // Scandinavian Journal of Educational Research. 2014. Vol. 58 (3). 39-45).

Психолингвистические исследования показывают, что переключение кодов на занятиях английского языка можно считать закономерным явлением. Переключение кодов устраняет познавательные барьеры и положительно влияет на мыслительные процессы. Переход на родной язык помогает формировать у учащихся метазнания, то есть, усваивать информацию за пределами языковых представлений, а также достигать лучшего взаимопонимания с носителями общего родного языка. Существенно, что обращение к родному языку развивает и укрепляет культурное самоопределение учащихся.

В этой связи, представляет интерес выбор учителями языка общения с учащимися на уроке английского языка.

*Статистическое изучение выбора учителями языка общения с учащимися*



Для изучения мнения учителей, использовался специально разработанный вопросник:

1) При объяснении грамматики, я говорю	по-английски	на двух языках	по-русски
2) При введении новой лексики, я говорю	по-английски	на двух языках	по-русски
3) При объяснении задания в классе, я говорю	по-английски	на двух языках	по-русски
4) При объяснении домашнего задания, я говорю	по-английски	на двух языках	по-русски
5) Когда я сообщаю учащимся результаты контрольной работы, я говорю	по-английски	на двух языках	по-русски
6) Когда учащиеся задают мне вопрос по-русски, я отвечаю	по-английски	на двух языках	по-русски
7) Когда я восстанавливаю дисциплину на уроке, я говорю	по-английски	на двух языках	по-русски
8) Когда учащиеся обращаются ко мне с личным вопросом, мы говорим	по-английски	на двух языках	по-русски
9) Когда я встречаю учащихся вне урока и школы, я говорю	по-английски	на двух языках	по-русски

Результаты проведенного опроса представлены в диаграмме (Рис. 1).

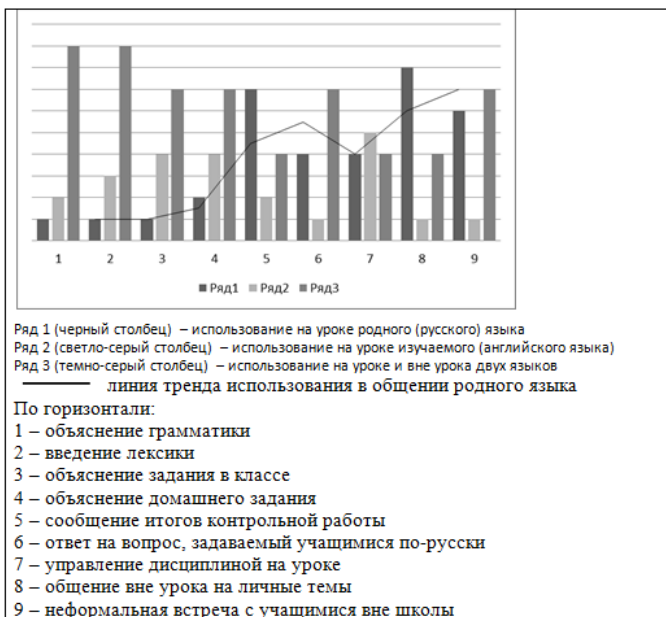


Рис. 1. Результаты статистического изучения выбора учителями языка общения с учащимися

Анализируя приведённую диаграмму (Рис. 1), отметим, что в результате опроса (в опросе приняли участие 90 учителей) не была выявлена зависимость переключения кодов в речи педагога от уровня языковой подготовки учащихся. Поэтому в диаграмме приводятся общие результаты опроса учителей, работающих в классах всех ступеней школьного образования.

Переключение кодов родного и изучаемого иностранного языка наблюдалось у учителей во всех анализируемых случаях. Более всего учителя говорили по-русски, разбирая ошибки в выполненной контрольной работе, восстанавливая дисциплину в классе, общаясь с учащимися на личные темы и во время встреч с учениками вне школы. Смешанная русская и английская речь звучала чаще всего при

объяснении грамматических и лексических явлений языка, объяснения заданий на уроке и домашней работы, при ответах на заданный по-русски вопрос ученика. Интересно, что во время встреч с учащимися вне школы, учителя достаточно часто говорили как по-русски, так и по-английски. Отметим, что во всех рассматриваемых случаях, заметная часть общения учителя со школьниками проходила по-английски, но доля иностранного языка заметно снижалась в ситуациях неформального общения вне урока и школы.

Полученные данные свидетельствовали о том, что при выборе языка общения, учителя английского языка учитывали решаемую педагогическую задачу, возможности учащихся, а также коммуникативную ситуацию. При этом учителя использовали английский язык для общения с учащимися, как на уроке, так и вне школы.

Отметим, что линия тренда, то есть, тенденции перехода на родной язык в речи учителя, показывает рост по мере перехода от учебного, к личному взаимодействию со школьниками.

Учителя комментировали свои ответы следующим образом: «на уроках с учащимися продвинутого уровня, в основном преобладает английский язык, а вне урока говорю с учащимися по-русски»; «я говорю по-русски, когда речь идёт о грамматике, домашнем задании и дисциплине»; «при введении новой лексики, я говорю на двух языках, хотя, больше по-английски»; «если учащиеся начинающие, я говорю задание на английском языке, а потом перевожу, или играем в переводчика и задание переводит кто-то из учащихся»; «если ученик спрашивает по-русски, я иногда притворяюсь, что не понимаю и прошу сказать по-английски», «если школьники обращаются с личным вопросом, то мы говорим по-русски, но на уроке, иногда, я разрешаю детям задать мне личные вопросы по-английски и это они воспринимают как игру»; «когда я встречаю детей вне школы, то говорю по-русски или по-английски, в зависимости от моего настроения». В одном из комментариев учитель справедливо заметила, что все вопросы анкеты выясняют, на каком языке осуществляется «сопровождение» преподавания и изучения иностранного языка. Педагогическое сопровождение (scaffolding) представляет собой систему педагогической поддержки учащихся в «зоне ближайшего развития», то есть, при выполнении таких заданий, которые школьники в состоянии выполнить с помощью более опытных наставников. Наблюдения и результаты опроса учителей подтверждают, что именно в зоне ближайшего развития увеличивается количество высказываний учителя на родном языке учащихся.

Сравним результаты опроса, полученные от учителей с мнением учащихся.

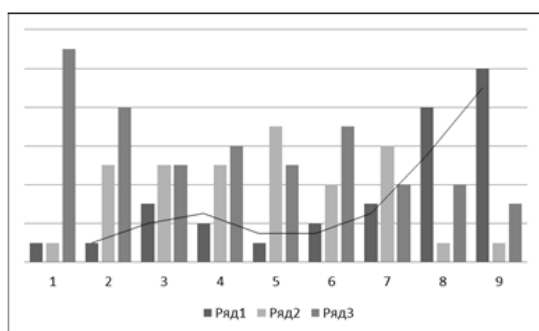
*Выбор учащимися языка общения с учителем*

Мнение учащихся о том, на каком языке следует говорить учителю английского языка, представляло особый интерес. Для опроса школьников использовался следующий вопросник:

1) При объяснении грамматики, я хочу, чтобы учитель говорил	по-английски	на двух языках	по-русски
2) При введении новой лексики, я хочу, чтобы учитель говорил	по-английски	на двух языках	по-русски
3) При объяснении задания в классе, я хочу, чтобы учитель говорил	по-английски	на двух языках	по-русски
4) При объяснении домашнего задания, я хочу, чтобы учитель говорил	по-английски	на двух языках	по-русски
5) Результаты моей контрольной работы я хочу услышать	по-английски	на двух языках	по-русски
6) Когда я задаю учителю вопрос по-русски, я жду ответа	по-английски	на двух языках	по-русски
7) Когда учитель делает мне замечание, я хочу, чтобы это говорилось	по-английски	на двух языках	по-русски
8) Когда я обращаюсь к учителю с личным вопросом, я хочу общаться	по-английски	на двух языках	по-русски
9) Когда мы встречаемся с учителем вне урока и школы, я хочу общаться	по-английски	на двух языках	по-русски

В диаграмме (Рис. 2) показаны результаты опроса учащихся, проведённого с целью выявить предпочитаемую школьниками речь учителя на родном (русском) или английском языке.

Рис. 2. Результаты статистического изучения мнения учащихся о предпочитаемом языке общения с учителем.



Ряд 1 (черный столбец) – использование на уроке родного (русского) языка  
 Ряд 2 (светло-серый столбец) – использование на уроке изучаемого (английского языка)  
 Ряд 3 (темно-серый столбец) – использование на уроке и вне урока двух языков  
 линия тренда использования в общении родного языка

По горизонтали:

- 1 – объяснение грамматики
- 2 – введение лексики
- 3 – объяснение задания в классе
- 4 – объяснение домашнего задания
- 5 – сообщение итогов контрольной работы
- 6 – ответ на вопрос, задаваемый учащимися по-русски
- 7 – управление дисциплиной на уроке
- 8 – общение вне урока на личные темы
- 9 – неформальная встреча с учащимися вне школы

Как показали результаты проведённого опроса (приняли участие 120 учащихся), российские школьники хотят, чтобы в речи учителя эпизодически звучала русская речь. Если учитель объясняет грамматику или незнакомые слова, конкретизирует сущность заданий, отвечает на вопросы учащихся в случае затруднений, общается со школьниками вне урока и школы, учащиеся предпочитают общение с учителем на двух языках. В обстоятельствах личного общения с учителем, учащиеся предпочитают родную речь. Следует заметить, что учащиеся приветствуют общение на английском языке во всех анализируемых случаях, но этот показатель

варьируется в зависимости от учебной задачи. Это означает, что учащиеся предпочитают переходить на родной язык, если задание находится в зоне их ближайшего развития, то есть, представляет определённую трудность, требующая помощи учителя. Исследование выявляет совпадение в отношении учащихся и учителей к общению на родном языке, если задание находится в зоне ближайшего развития школьников. Как учителя, так и учащиеся предпочитают в таких случаях общаться по-русски.

Основные факторы переключения кодов на занятиях английского языка

Наблюдения за конкретными случаями переключения кодов на занятиях английского языка показывают, что учителя и учащиеся начинают общаться на родном языке в целом ряде ситуаций повышенной речевой сложности. Родной язык при этом сопровождает процесс практического овладения иностранным языком:

- при объяснении грамматики языка,
- для выявления различий в лексических значениях,
- в процессе обсуждения общенаучных и мировоззренческих вопросов,
- в ходе организации проектной деятельности,
- в деловом взаимодействии,
- в личном контакте.

В названных случаях «сопровождения», учителя и учащиеся обнаруживают тенденцию переходить для общения на родной язык. Это касается ситуаций как учебного, так и личного общения, где требуется аутентичность выражения эмоций, спонтанность реакций и точность коммуникации смысла. В учебных условиях к переходу на родной язык предрасполагают языковые трудности общения на неродном языке, сложность как речевой, так и мыслительной задачи, преимущества родного языка в объяснении трудных случаев, а также билингвизм всех участников учебного общения.

Соответственно, вероятность переключения кодов в общении педагога и учащихся уменьшается, если:

- существуют официальные требования общаться с учащимися на иностранном языке,
- учащиеся мотивированы общаться только на иностранном языке с учителем и другими членами учебной группы,
- действуют запреты на использовании родного языка в обучающем взаимодействии на уроке,
- доминируют педагогические традиции обучения только на иностранном языке,
- учебное общение осуществляется в родной культуре, но в присутствии носителей иностранного языка, не владеющих родным языком аудитории,
- общение осуществляется в зарубежной монолингвальной среде носителей иностранного языка.

Напомним, что запрет родного языка на занятиях иностранного языка снижает чувство уверенности у учащихся, повышает стресс на занятиях, увеличивает количество учебных неудач, ограничивает

интеллектуальное содержание занятий, замедляет осмысление и усвоение языкового материала, затрудняет мыслительные процессы и лишает учащихся опоры на родной язык. Обучение при этом отрывается от реальной жизненной практики, где, в условиях двуязычной среды, переключение кодов является обычной практикой. (Mart. C. The facilitating role of L1 in EFL classes // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2013. 3 (10). 9-14).

Исследования убедительно показывают, что учебный билингвизм положительно влияет на укрепление языковой и культурной идентичности, а также на развитие родной речи учащихся в детский период. Доказано, что обучение дошкольников иностранному языку оказывает выраженное развивающее воздействие на интеллект и личность ребёнка. Лучше контролируется артикуляция звуков речи, увеличивается объем кратковременной и оперативной памяти, повышается грамотность речи. (Marini, A., Eliseeva, N., Fabbro, F. Impact of early second-language acquisition on the development of first language and verbal short-term and working memory // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. October. 2016. P. 1-12). Вместе с тем, в курсе английского языка, начиная с дошкольного возраста, важно создать условия для расширения понятийной базы на родном языке, так как словарный запас иностранного языка всегда укореняется в родном для учащихся языковом сознании. Эта задача решается в условиях учебного билингвизма.

Несмотря на определённые преимущества, которые даёт родной язык в овладении иностранной речью, он используется в учебном процессе *избирательно и расчётливо*. Подчеркнём, что *общение осуществляется только на изучаемом иностранном языке, если этап занятия посвящается речевой практике*. Предварительные данные показывают, что доля коммуникации на иностранном языке в рамках занятия составляла, в среднем, 55% учебного времени, а в оставшиеся 45% продолжительности занятия наблюдалось переключение кодов. Это соотношение требует дальнейшего исследования.

Исследование показывает, что в учебном общении постоянно и регулярно наблюдается переключение кодов, если снимаются запреты и естественные ограничения. Из этого можно сделать вывод, что *учебный билингвизм, проявляющийся в форме переключения кодов родного и иностранного языка, является распространённым явлением на всех этапах овладения иностранным языком в билингвальной среде*. Принимая во внимание опубликованные данные, *переключение языковых кодов в разных странах является типичным для всех методических культур, где обучение иностранному языку осуществляется в билингвальной среде*.

*Межъязыковой подход к проектной деятельности учащихся (на материале УМК «Звездный английский» для основной и старшей школы)*

Межъязыковой подход к обучению учащихся проектной деятельности на уроках английского языка (translanguage teaching) стал частью опытного

обучения с УМК «Звездный английский» для основной и старшей школы.

В опытном обучении использовался третий модуль УМК «Звездный английский» для девятого класса «Body and Soul». Для идеи проекта использовалось задание изучить популярность видов спортивно-оздоровительной деятельности среди старших подростков. Проект выполнялся на английском языке. Среди отобранных слов были следующие: *playing sports, weightlifting, aerobics, cycling, stretching, swimming, dancing, yoga, bodybuilding, running, jogging, walking, pilates* и другие. Уже на этапе работы со словами, у учителя возникла необходимость на русском языке объяснить значение такого термина, как *pilates* – системы физических упражнений, основанных на регулировании дыхания, концентрации, контроле движений, фокусировании на «центре тела», плавности переходов и безупречной точности движений.

Межъязыковое обучение первоначально не планировалось, но в ходе выполнения проекта, возникла необходимость найти дополнительную информацию. Ученик использовал как английские, так и русские источники, причём, информация на русском языке находилась быстрее, понималась точнее и полнее, не требовала помощи учителя.

Постепенно была выработана общая стратегия общения в работе над проектом. Текст работы и презентация проекта, готовились на английском языке, организационные вопросы, «сопровождающие» проектную деятельность, решались на русском языке, язык проекта редактировался как на английском, так и на русском языке. В изученном конкретном случае, сопровождающая работа заняла до 55% времени, в то время как 45% времени работы над проектом было отдано общению на английском языке.

#### *Заключение*

Проведённое исследование учебного билингвизма показывает, что в последние годы наблюдается растущий интерес к этому явлению. Опыт преподавания английского языка в разных странах показывает, что билингвальная среда постоянного проживания предрасполагает участников образовательного процесса к переключению кодов. С помощью переключения кодов педагог обеспечивает педагогическое сопровождение учащихся и обеспечивает для них более комфортные условия преподавания и усвоения иностранного языка. Переключение кодов имеет избирательную природу и имеет место, когда уровень сложности речевой и интеллектуальной задачи повышается до зоны ближайшего развития учащихся. Исследование позволяет утверждать, что переключение кодов не зависит от возрастной группы учащихся или от их уровня владения иностранным языком. Решающим фактором переключения кодов на занятиях иностранного языка в разных странах является наличие у учащихся и педагога общего для них родного языка, как инструмента совместного преодоления познавательных затруднений в поиске наилучшего решения проблемы. Существенным,



вероятно, также является фактор экономии речевых и интеллектуальных усилий. Дополнительно можно полагать, что на выбор языка общения влияет

культурное самосознание участников общения на иностранном языке.

## links & resources

1. Баранова К.М., Дули, Д., Копылова В.В., Эванс, В., Мильруд Р.П. Английский язык. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углублённым изучением английского языка. М., Express Publishing : Просвещение. 2013. 216 С.
2. Мильруд Р.П. Английский до школы. Пособие для детей 5-6 лет. М. Просвещение. 2016. 105 с.
3. Мильруд Р.П. Развитие языка в онтогенезе как игра хаоса / Мир психологии. 2012. №2. P. 63-76.
4. Anselmo, G., Williams, M. Does code switching work for young children? A case study of English language learners // Proceedings of The National Conference On Undergraduate Research (NCUR). Weber State University, Ogden. Utah. 2012. 212-213.
5. Bergmann, C., Sprenger, S. Schmid, S. The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency // Acta Psychologica. 2015. Vol. 161. P. 25-35.
6. Brandon D. Tullock Marta Fernandez-Villanueva. The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona // Research in the Teaching of English Volume. 2013. 47 (4). P. 29-41.
7. Dewaele, J. Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum // Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic Perspectives. Bristol. Multilingual Matters. 2001. 69-89.
8. Fabbro, F. The Neurolinguistics of Bilingualism. N.Y. Psychology Press. 2013.
9. Gao, Y., et al. Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates // World Englishes. Vol. 24, No. 1, 39-51.
10. Garcia, O., J. Kleifgen. Educating Emergent Bilinguals. N.Y. Teachers College Press. 2010. 250 p.
11. Goral, M., Levy, E., Obler, L. Neurolinguistic aspects of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2002. Vol. 6 (4). P. 211-440.
12. Grever, V., Laurence, J., Rydland, V. Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: the role of first-language vocabulary skills and second-language talk input // International Journal of Bilingualism. 2016. Vol. 20 (2). 1-17.
13. Hall, G., Cook, G. Own-language use in language teaching and learning: state of the art // Language Teaching, 2012. 45 (3). P. 271-308.
14. Inbar-Lourie, O. English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners // International Journal of Bilingualism. Vol. 14 (3). P. 351-367.
15. Jeffrey, L. Early language learning research. White paper report. Fairfield. Early Advantage. 2008. 120 p.
16. Kempert, S. Children's scientific reasoning in the context of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2015. 19 (6). 646-664.
17. Khaerunnisa, L. An EFL teacher's code switching in a young learners' class // Indonesian Journal of EFL and Linguistics. 2016. Vol. 1. P. 159-165.
18. Krashen, S. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions // International Journal of Foreign Language Teaching. 2004. Vol. 1. 21-29.
19. Krashen, S., Brown, C. The ameliorating effects of high socioeconomic status: a secondary analysis // Bilingual Research Journal. Vol.29 (1). 2005. 185-196.
20. Lasagabaster, D. The use of L1 in CLIL classes: the teachers' perspective // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 2013. 6 (2). P.1-21.
21. Lin, L., Johnson, C. Mandarin-English bilingual vocabulary development in an English-immersion preschool: how does it compare with monolingual development? // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 20 (2). 173-189.
22. Lyitoglu, O. Codeswitching from L2 to L1 in EFL classroom // Croatian Journal of Education. 2016. Vol. 18 (1). P. 257-289.
23. Marini, A., Eliseeva, N., Fabbro, F. Impact of early second-language acquisition on the development of first language and verbal short-term and working memory // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. October. 2016. P. 1-12.
24. C. The facilitating role of L1 in EFL classes // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2013. 3 (10). P. 9-14.
25. Rankin, J., Grosso, S., Reiterev, S. Effect of L1 co-activation on the processing of L2 morpho-syntax in German-speaking learners of English // Proceedings of the 13th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference. Somerville. MA. 2016. P. 196-207.
26. Riehl, C. Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press. 2005. P. 45-59.
27. Rijlaarsdam, G. Ed. Effective Learning and Teaching If Writing. A Handbook of Writing in Education. N.Y. Kluwer Academic Publishers. 2005. 669 p.
28. Rios, J., Campos, J. Code-switching in EFL classroom: friend or foe? // Revista de Lenguas Modernas, 2013. Vol. 19. P. 375-391.
29. Ritzkamm, W., Caldwell, A. The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. Gunter Narr Verlag. 2009. 260 p.
30. Robertson, L., Drury, R., Cable, C. Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2014. Vol. 17 (5). P. 610-623.
31. Roselli, M., Ardila, A., Turado, M. Cognate facilitation effect in balanced and non-balanced Spanish-English bilinguals using the Boston Naming Test // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 18 (6). 649-662.
32. Sert, O. The functions of code switching in ELT classroom // The Internet TESL Journal, 2005. Vol. 11 (8). P. 27-34.
33. Sweet, H. 'On the practical study of language.' Transactions of the Philological Society, 1882. 4. P. 57.
34. Tholin, J. "Swedishness" as a norm for learners of English in Swedish schools: a study of national and local objectives and criteria in compulsory schools // Scandinavian Journal of Educational Research. 2014. Vol. 58 (3). P. 39-45.
35. Tumbull, B. Reframing foreign language learning as bilingual education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. September. 2016. P.1-8.



## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОРИЕНТИР — PISA

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

*Язык без умения мыслить – это меню без еды: написано хорошо, а есть нечего.*



Что важнее для успешного общения: знание языка или мыслительные умения? Уточним вопрос: Что важнее для успешного общения в 21-ом веке: знание языка или продуктивное мышление? Информационная эпоха, поставившая на первое место умение работать с информацией, совершать научные прорывы и создавать инновации, однозначно отвечает на этот вопрос: продуктивное мышление. В наше время, продуктивное мышление обеспечивает успех экономических систем, превосходство во всех областях государственного функционирования, лидерство в мировом сообществе. Важнейшая роль в формировании продуктивного мышления и интеллектуальных умений принадлежит языку – инструменту человеческого познания, мысли и коммуникации.

### Интеллектуальная разминка

Для начала, попробуем решить проблемную задачу, в которой, на первый взгляд, все обычно: прочитать предложения и ответить на вопросы. Предложения предъявляются последовательно так, что отвечая на вопрос к предыдущему предложению, школьник не видит следующую фразу:

1. Moon dust could be a useful source of fuel for rockets, according to scientists.

Question: How can dust be a source of fuel? Write your suggestion (up to 25 words). Key: принимается ответ, демонстрирующий творческое воображение, научное мировоззрение и личностную зрелость кандидата.

2. The theory means heating the Moon dust to extract oxygen from it for reaction with added hydrogen to create water.

Question: Why are the two chemical elements in the focus of scientists' attention? Tick off all the correct answers.

a) Neither oxygen nor hydrogen has been found on the Moon.

b) Both oxygen and hydrogen exist in the Moon dust.

d) Oxygen can be produced on the Moon.

e) Hydrogen must be brought in and added to oxygen.

Key: d, e

3) Scientists plan to use electricity from solar panels to make a spark and to turn water into oxygen mixed with hydrogen that will give out energy to push the rocket forward. In the explosion, new water is produced.

Task: How can oxygen mixed with hydrogen give energy to the rocket? Write your answer in 15-25 words.

Key: Hydrogen mixed with oxygen explodes from a spark and gives energy to the rocket. This explosion produces water again because water chemical formula is H<sub>2</sub>O.

В предъявленных фрагментах текста, излагается теория о том, что если нагревать лунную пыль, то содержащиеся в ней недавно обнаруженные частицы кислорода можно соединить с доставленным на Луну водородом и получить воду. Во время полёта, необходимо будет воздействовать на воду искрой от электроэнергии солнечных батарей и снова получить смесь кислорода и водорода, которая при возгорании создаст реактивную силу для движения ракеты. При этом вновь образуется вода. Каждый школьник знает формулу воды H<sub>2</sub>O и им должны быть хорошо известны горючие (взрывоопасные) свойства «гремучего газа». Трудность заданий обусловлена не пробелами в коммуникативной компетенции учащихся. Затруднения обусловлены недостаточными интеллектуальными умениями применять имеющиеся естественнонаучные знания в новых ситуациях. Школьники должны дополнять информацию логическим продолжением, разрабатывать мыслительные алгоритмы решения задачи в непривычных заданиях и создавать основания для ответа. Для выполнения подобных заданий нужна сообразительность – способность экстренно замыкать смысловые связи. Без интеллектуальной готовности, языковых знаний может быть недостаточно для эффективного решения проблемы и общения. Опираясь на языковую компетенцию, учащиеся знают «как сказать», а интеллектуальные умения помогают им решить «что сказать» в той или иной ситуации.

### Что вызывает затруднение?

Затруднения школьников могут быть обусловлено тем, что они нередко предпочитают полагаться на выученные знания, ориентируясь на заранее известные им форматы тестирования.

В результате, учащиеся уверенно выполняют стандартные бланковые задания или строят развёрнутые письменные высказывания по заданной схеме. Как следствие, интеллектуальные умения теряют свойственную им природную гибкость, а продуктивное мышление остаётся неостребованным, пребывая вне тренировки.

### **Альтернативная оценка образовательных достижений**

Помимо языкового тестирования, регламентирующего содержание задания и формат ответа, существуют альтернативные способы оценки образовательных достижений школьников. Рассмотрим в качестве примера, международную программу оценки образовательных достижений учащихся PISA – Programme for International Students Assessment.

Программа представляет собой международное сопоставительное исследование интеллектуальных умений пятнадцатилетних учащихся разных стран мира. Исследование осуществляется при поддержке Организации экономического сотрудничества и развития. Национальным центром тестирования PISA в России, является «Федеральный институт оценки качества образования» (ФИОКО). Тестирование проводится каждые три года, начиная с 2000 года. За этот период, количество стран-участниц увеличилось с 32 до 79. Российские восьмиклассники регулярно участвуют в этом интеллектуальном испытании с положительной, но неустойчивой динамикой средних результатов.

Интеллектуальные умения школьников измеряются в таких областях знаний, как естественнонаучная, математическая и читательская грамотность (функциональное чтение). Каждый раз, выбирается очередная область знаний из названных трёх и добавляется новое направление, например, финансовая или информационная грамотность, решение проблем, глобальные компетенции. Тестируется нестандартное мышление, умение применять доступные знания, способность творчески и продуктивно мыслить. Разработчики программы PISA считают ценным итогом образования умение школьников критически оценивать предложенную им информацию, пользоваться информационными ресурсами, и применять знания в новых ситуациях. Тестирование проводится в компьютерном формате на родном языке участников и продолжается 120 минут.

### **Специфика тестовых заданий PISA**

Тестовые задания PISA имеют характерные отличия от традиций стандартизованного тестирования:

- формат заданий PISA постоянно меняется, что исключает стратегию «натаскивания» не тест,
- проверяются не только умение работать с предьявленной информацией, но и способность использовать общий кругозор, анализ, синтез и логику.
- учащимся предлагаются множественные источники информации в форме текста, графики и видеофрагментов,
- кандидаты оценивают и игнорируют избыточные

сведения, а также учитывают ограничения и запреты по условиям задачи,

- школьники сами разрабатывают алгоритм поиска решения и план своего ответа,
- для правильного ответа, бывает необходимо увидеть в информации глубокие смыслы и далёкие связи, построив умозаключение на подтексте,
- способ ответа варьируется от множественного выбора до развёрнутого комментария и построения компьютерной модели (графика и др.).

Для выполнения тестовых заданий PISA (а также аналогичных программ), требуются интеллектуальные умения: 1) критически оценивать и применять предложенные сведения, дополненные ресурсами памяти, 2) экстренно замыкать смысловые связи «здесь и теперь» без предварительного планирования, 3) продуктивно мыслить и обеспечить эффективную коммуникацию идей.

### **Интеллектуальные умения 21-го века**

Интеллектуальные умения, которые обеспечивают успех в жизни, образовании, экономической деятельности, научном поиске и культурном развитии, меняются с приходом эпохи информационных технологий, научных прорывов и искусственного интеллекта. Умение «выучивать» уступает место способности создавать информацию, умение демонстрировать свои знания меняется на готовность сотрудничать и взаимодействовать, умение подражать трансформируется в креативность. Умение «прятаться за авторитетное мнение учебника или учителя» вытесняется критическим мышлением и собственными доказательными суждениями. Запоминание готовой информации переходит в исследование и проектирование. Действие по инструкции преобразуется в разработку своих алгоритмов решения новой задачи. Новые умения можно с полным правом назвать «ключом к успеху» в 21 веке, где лидерство определяется интеллектуальными умениями.

Интеллектуальные умения на уроке иностранного языка

Теоретической основой для развития интеллектуальных умений на уроках иностранного языка, стали исследования Л.С.Выготского, доказавшего единство мышления и речи. [1] Противоречие состоит в том, что пока ещё задача научить мыслить в школьном образовательном курсе иностранного языка иногда рассматривается, как второстепенная.

Исследования показывают, что на уроках английского языка, можно эффективно формировать полезные интеллектуальные умения:

- запоминать, узнавать и различать (memory skills),
- преобразовывать информацию в другие формы (information transfer),
- интерпретировать отношения и связи между идеями,
- применять информацию и опыт для решения проблемы,
- анализировать явление, выделяя его составные части и стороны,

— синтезировать новое понимание и знание в результате творчества,

— доказательно оценивать факты, явления, идеи.

Учебные задания на интеллектуально нагруженном уроке, включают работу с **множественными источниками** информации в разных форматах (текст, таблица, диаграмма, график, фотография, видеofilm). Школьники учатся **искать и находить глубокие и далёкие связи** между элементами, которые логично соединяются в поиске ответа на вопрос. В ходе учебной работы, формируются умения **интерпретировать доступную информацию в контексте общего кругозора** учащихся. Дети привыкают решать **задачу, разрабатывая собственные алгоритмы** решения проблемы без заданного плана ответа. Они **генерируют новую информацию на основании собственных логических умозаключений**. Наконец, на интеллектуально нагруженном уроке, школьники выполняют задания в постоянно обновляющемся формате, что требует от них ориентировки в новых условиях задачи. Будем называть такие задания интеллектуально нагруженными (rich tasks). В таких заданиях, отсутствует готовое основание для ответа. Учащиеся должны создать его сами, анализируя информацию, соединяя идеи, добавляя знания.

#### Содержательно-языковая интеграция и интеллектуальные умения

Содержательно-языковая интеграция в обучении иностранным языкам (content and language integrated learning – CLIL) является необходимым условием организации интеллектуально нагруженной деятельности школьников. На уроке используется информация из разных областей человеческого знания, включая естественные и точные науки, живопись, литературу, культуру и искусство, экономику, социологию и психологию. Современные учебники интегрируют языковое и предметное содержание обучения, что создаёт условия для формирования у школьников интеллектуальных умений.

**Содержательный материал можно анализировать, выделяя в нем смысловые элементы. Его можно соединять, группируя пригодные для ответа смыслы. Имеющиеся данные можно дополнять, обращаясь к тексту, изображению и личному кругозору. Возможна трансформация содержания по принципу текст-графика. Наконец, предполагается, что учащиеся, пользуясь собственным алгоритмом решения задачи, создают и сообщают логично построенные рассуждения и доказанные умозаключения.**

#### Интеллектуальные умения функционального чтения

Организация экономического сотрудничества и развития — ОЭСР (Organisation for Economic Co-operation and Development — OECD) опубликовала образцы заданий для исследования интеллектуальных умений школьников, включая задания на функциональное чтение — умение обрабатывать, дополнять и применять прочитанную информацию для решения возникшей задачи. [6]

Задания на функциональное чтение градуированы по трудности:

Уровень №1 предполагает, что учащиеся могут использовать нужные для ответа фрагменты информации, доступные «на поверхности текста».

Уровень №2 требует, чтобы школьники интерпретировали для ответа фрагменты информации, извлекая из них скрытый смысл.

Уровень №3 означает, что участники должны уметь найти в тексте несколько значимых идей, соединяя их общим смыслом.

Уровень №4 включает тексты с информацией «между строк», которую кандидаты извлекают на поверхность и применяют для ответа.

Уровень №5 содержит тексты и графику, из которых требуется извлечь нужные для ответа знания, обращая внимание на общий смысл и детали.

Уровень №6 построен на текстах и графике, где содержится нужная для ответа информация в эксплицитной и имплицитной форме.

Вместе с повышением уровня сложности заданий, возрастает роль эвристики — способности «замыкать» нужные связи для решения задачи, логики — умения соединять идеи для неслучайных выводов и продуктивности — готовности создавать собственную информацию средствами эвристики, логики и творческого мышления.

#### Интеллектуально нагруженные задания на уроке

Приведём образцы интеллектуально нагруженных заданий с использованием материалов учебника «Звездный английский» для 7-8 класса.

Покажем задание, развивающее у учащихся **умение оценивать и интерпретировать смысл** текста, в котором говорится о пожарных, готовых совершать прыжки с парашютом в горящий лес для борьбы с огнём («Звездный английский» 7): Read the short text and write your answers to the questions (10-15 words).

**When it comes to tough jobs, nothing beats being a smokejumper!**

Smokejumpers are elite firefighters who risk their lives fighting forest fires in remote areas. They bravely parachute out of aeroplanes into burning forests, where they quickly get to work putting the fire out. A smokejumper's duties are not easy. They have to do long, tough training before they can become part of a team. Smokejumpers need to be very good parachutists, and know how to read maps to get out of a forest safely. "To be a smokejumper you need to be very fit, and able to work for long hours in difficult conditions," says Zach Meyers, a smokejumper at West Yellowstone. "We train all the time and we're always trying to improve." When they parachute into a fire zone, they wear a padded jump jacket and trousers, boots, gloves, a face mask and a helmet. They also carry a backpack with some food and water, and a fire shelter. The aeroplane drops the tools and equipment they need to fight the fire. "People think that smokejumpers have a very dangerous job, but we don't see it like that," says Zach with a smile. "This job keeps me happy. I love the feeling I get when I jump out of the aeroplane and fly through the air. I wouldn't want any other job in the world."

*When smokejumpers parachute into a fire zone, they wear a padded jump jacket and trousers, boots, gloves, a facemask and a helmet. They also carry a backpack with some food and water, and a fire shelter. No firefighter will want to carry an oxygen tank on them for breathing.*

1. What do the padded jump jackets and trousers protect smokejumpers from? (Key. Padded clothing



protects a firefighter's body from injuries).

2. What are fire shelters for? (Key. Firefighters can hide in a fire shelter to protect themselves if the fire comes too close).

3. Think! What equipment on the firefighters is missing from the text? (Key. The missing equipment is a breathing apparatus to give firefighters pure air to breathe from a tank).

4. Think! Why do firefighters never carry with them tanks filled with oxygen? (Key: Oxygen can easily explode in fire).

В учебнике «Звездный английский» 7, есть материал на экологическую тему. Его можно дополнить информацией и использовать в следующем задании: Listen, read and answer questions.

**Vocabulary Bank 3**

**The environment**

1 Which of these environmental problems can you see in the pictures?

- burning fossil fuels • rising sea levels • overflowing landfill sites • industrial waste
- exhaust fumes • acid rain • deforestation • destruction of the ozone layer • overfishing
- extreme weather • water shortage • oil spills • noise pollution • global warming

2 Complete in the gaps with the correct form of the verbs in the list.

- become • add • rise • use • vanish • cut
- lose • reduce • melt • starve

- Sea levels could ..... another 3 feet within 100 years.
- The polar ice caps ..... at an alarming rate due to global warming.
- Pollution from power plants ..... to poor air quality.
- If sea levels continue to rise, many animals ..... their natural habitats.
- Scientists predict that a lot of animals ..... extinct in the next 50 years.
- We have to reduce the amount of trees we ..... down.
- Some islands ..... under the waves already.
- Polar bears ..... as food becomes harder to find.
- If we want to help this planet, we all have to ..... our carbon footprint.
- We can make a difference if we ..... less energy.

3 a) Complete with: conserve, turn off, take, public, recycle, throwing, reduce, save, insulate.

**Go Green now!**

Global warming is turning up the heat and we are starting to feel it. So what can we do? If we make a few alterations in our lifestyles and habits, we can save the planet before it's too late.

- Always 1) ..... the lights when leaving a room.
- 2) ..... water and 3) ..... shorter showers.
- Leave the car at home and take 4) ..... transport.
- 5) ..... as much rubbish as possible instead of 6) ..... it away.
- 7) ..... our homes to keep them warmer in winter and cooler in summer, 8) ..... energy and cutting bills at the same time.
- 9) ..... the use of aerosols which destroy the ozone layer.

b) Which of these do you do to help protect the environment?

VB7

Tapescript

Neil. I have been thinking today that the amount of waste we produce in the world is huge.

Sam. There is something we can do about it, like recycling.

Neil. I always separate the rubbish into paper, metal, glass, plastic and food.

Sam. Which country recycles most of its waste? Sweden? Germany? New Zealand?

Alexandra. It could be Germany but people cannot separate the waste properly. The usual practice is to hide the waste underground – out of sight, out of mind.

Sam. Processing separated waste is also difficult. We need energy for that. The good thing is that after treatment you can use the waste material again.

Manuela. Perhaps a solution is circular economy. You

buy a washing machine or a car and use it until you return it to the producer. The producer is responsible for the lifetime of the product. Workers at the factory separate the waste, recycle it and return the product to the market.

Alexandra. Japan's ancient tradition is to respect resources. If you buy rice-crackers, you get them in traditional Japanese paper. Buyers can later use this paper as souvenirs for guests.

Manuela. Japan recycles 19% of goods and fills the land with 1% of waste. Germany recycles 65% of goods filling the land with 0% of waste. The rest is burned. Chile recycles 1% filling the land with 99%.

Text for reading

To start paper recycling, we need to sort it by hand after collecting it from rubbish bins first. The next stage is cleaning it of all the unnecessary materials such as hard particles or staples. After that, the paper needs washing from inks, paints and glues. A paper machine makes paper out of pulp – a wet paper mass and in order to produce it, the paper has to be shredded into small pieces first.

Choose the best answer to the following questions:

1. Circular economy is the best solution to the problem of recycling. Yes/No. (Key No – there is no “best” solution to the problem so far).

2. Japan's old tradition allows the country to pollute nature least. Yes/No (Key No – Germany pollutes nature least by recycling 65% and filling the earth with 0% of waste)

3. Continue the following sentence with your own logical ideas.

Recycling adds to pollution of the atmosphere because ... (10-15 words). (Key Recycling needs energy and in order to produce energy we need to burn fuel).

4. Make a flow-chart of paper recycling process by ordering the given elements. One element is missing:

- sorting
  - washing
  - collecting
  - producing
  - pulping
  - cleaning
- (Key collecting – sorting – cleaning – washing – +shredding – pulping – producing)

Большие возможности для развития интеллектуальных умений школьников содержат также материалы электронного портала <http://citystars.prosv.ru> и учебника «City Stars» для углублённого изучения английского языка во 2-11 классах школы.





Этот учебник представляет собой версию УМК «Звездный английский» для московских школьников, который доступен и полезен учащимся всех российских регионов (вход в портал бесплатный).

Приведём в качестве примера фрагмент задания из материала на электронном портале «City Stars», взятого из раздела «My Moscow Extra», модуль 1. Ссылка для доступа: <http://citystars.prosv.ru/content/children/10/2/>

My Moscow Extra 1 Exercise 3 (fragment).

Read the text and choose correct answers to questions 1-7.

1) Most people outside Moscow consider an everyday commute of 30-40 minutes each way in the city to be rather long. For Muscovites, a one-way commute can be anything from 1.5 to two and more hours. Moscow is huge and getting somewhere can be a problem. Most people face this challenge every day.

2) According to official data, in Moscow, there are 12 million residents with 2-3 million of visitors increasing that number every year. 4 million cars are registered in the city with more cars coming to the city daily from elsewhere. These cars go in all directions, over 2,500 square kilometers of land.

3) Moscow was founded in 1147 and the radial ring planning was typical of Russian cities in those times. Today the city has 4 rings – Boulevard, Garden, Third and “MKAD” rings. The closer you drive to the center, the denser the traffic becomes. This happens because much transport heads to the center and the streets there narrow down...

Questions:

1. For many Muscovites everyday commute from home and back can last

- a) 30-40 minutes.
- b) 1.5-2 hours.
- c) 2-4 hours.
- d) over 3-4 hours.

Key: d

2. For every square kilometer in Moscow, there are

- a) 4 million cars.
- b) nearly 2 thousand cars.
- c) unknown number of cars.
- d) 3 residents for every car.

Key: c

- 3. Traffic problems in Moscow today are caused by
  - a) historical tradition.
  - b) Moscow rings.
  - c) the center of Moscow.
  - d) dense traffic.

Key: a

В рассмотренном задании, учащимся необходимо не только понять содержание текстов, но и преобразовать данные, соединить основную информацию с мелкими деталями и сделать логическое умозаключение для правильного ответа. Иными словами, школьники должны сами создать основание для правильного ответа, которого нет в тексте в готовом виде.

### Закключение

Традиционной целью языкового образования считается формирование у учащихся коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для эффективного общения. В структуре коммуникативной компетенции, особое внимание обращается на языковой, речевой, социокультурный и компенсаторный компонент, хотя все больше осознается необходимость развивать у школьников интеллектуальные умения, нужные для эффективной коммуникации. Такие умения измеряются в престижных программах международной оценки образовательных достижений школьников, например, PISA – Programme for International Students Assessment. На интеллектуальных испытаниях, учащиеся демонстрирует не только умение строить ответ на основе предъявленных им данных, но и создавать собственное основание для ответа с помощью общего кругозора, анализа, «замыкания связей», синтеза и логики. Интеллектуальные умения, как важный компонент коммуникативной компетенции учащихся 21-го века, могут быть сформированы на уроках английского языка. Одним из условий, является содержательно-языковая интеграция в языковом образовании и применение интеллектуально нагруженных заданий. Особое значение принадлежит функциональному чтению, направленному на развитие у школьников интеллектуальных умений эвристики (сообразительности), критического (доказательного) мышления и логически обоснованной последовательности идей с неслучайными умозаключениями. В решении этой задачи, большую роль играют современные учебно-методические комплекты.

### links & resources

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва-Ленинград. Социально-экономическое издательство. 1934.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция, как готовность учащихся к общению на иностранном языке // Язык и культура. 2017. №38. С. 250-268.
3. Waters, A. Thinking and language learning // ELT Journal. Vol. 60 (4). 2006. 319-327. doi:10.1093/elt/ccl
4. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) <https://fioco.ru/pisa>
5. Московский центр качества образования. Международные исследования качества образования. [https://mcko.ru/pages/i\\_s\\_q\\_e\\_pisa](https://mcko.ru/pages/i_s_q_e_pisa)
6. PISA-based test for schools sample test items. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PISA%20for%20Schools%20sample%20test%20items.pdf>.

## ГРАММАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧАЩИХСЯ: ПРОГРАММА РОБОТА, НЕЙРОННАЯ СЕТЬ ИЛИ КАРТИНА МИРА?

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

### *Проблема определения грамматической компетенции учащихся*

Что такое грамматическая компетенция учащихся? Может быть, это программа, по которой учащиеся, как обученные роботы, строят грамматически правильные предложения в соответствии с командами «программиста»? А может быть, это непрекращающаяся активность сети нейронов головного мозга, соединенных между собой возникающими связями биоэлектрических контактов? А может быть, это особая грамматическая картина мира, в которой, как в зеркале, запечатлевается то, что отражено сознанием погруженного в жизненную реальность человека?

Обеспечивает ли грамматическая компетенция правильную речь? Можно ли считать ученика грамматически компетентным, если он делает ошибки в устной или письменной речи? Как грамматические ошибки характеризуют коммуникативную компетенцию учащихся?

Откуда берётся грамматическая компетенция человека, овладевающего языком? Может быть, это врожденная языковая способность? Возможно, это проявление механизма подражания коммуникативному поведению окружающих людей? А может быть, это результат обучения и тренировки?

Вопросов много, и ответы на некоторые из них мы попытаемся найти в когнитивной науке, которая изучает процессы восприятия и познания окружающего мира «человеческим способом».

### *Основное противоречие когнитивной модели грамматической компетенции учащихся*

Основное противоречие когнитивной модели грамматической компетенции учащихся состоит в кажущейся несопоставимости взглядов «когнитивной» (R. Langacker) и «ментальной» (N. Chomsky) грамматики. Если ментальная грамматика, по мысли ее основателя американского лингвиста Н.Хомского, представляет собой врожденный механизм мозга, то когнитивная грамматика, по утверждению американского ученого Р.Лэнакера, есть лингвистическое продолжение образов реальности.

На самом деле, противоречие между ментализмом и когнитивизмом в понимании сущности грамматической компетенции объясняется встречными направлениями движения единого процесса — «от мозга» и «к мозгу». Условность этого противоречия доказывается тем, что Н.Хомский никогда не отрицал роли отражения реальности в формировании грамматической компетенции, приходя к выводу о том, что сознание есть картина реального мира, а язык есть картина сознания. Он писал, что грамматика рисует образы сознания, а

сознание отражает грамматическими фигурами реальный мир. Сознание — это отражение реального мира, а грамматика — это соединение в структуры отраженных фигур.

### *Рассматриваемые аспекты проблемы грамматической компетенции учащихся*

В предлагаемой статье мы рассмотрим несколько аспектов проблемы грамматической компетенции учащихся. Этот феномен будет анализироваться в свете существующих научных концепций. Для изучения грамматической компетенции мы применим «компьютерную метафору». Мы рассмотрим особенности и неожиданности «грамматического программирования предложения». Особое внимание мы обратим на «семантическую сеть» как метафору грамматической компетенции с характерными для нее «ментальными пространствами». В традициях когнитивной науки мы будем пользоваться новыми для учителя, но полезными современными понятиями грамматического концепта, категории, прототипа, фрейма, сценария, схемы и творческого речевого поведения учащихся.

### *Рабочее определение понятия «когнитивная модель грамматической компетенции учащихся»*

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы, дадим рабочее определение основного понятия. **«Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся» — это абстрактное отображение психолингвистического механизма перевода мысли в предложение и обратно в соответствии с принятым порядком организации слов в предложения».** Такая модель наглядно показывает скрытые от непосредственного наблюдения процессы. Подчеркнем, что в соответствии с когнитивной моделью, перевод одной и той же мысли в предложение и обратно может осуществляться разными способами, хотя при этом в большинстве случаев достигается взаимное понимание смысла предложения. Когнитивная модель грамматической компетенции отрицает формализм и жесткость языкового кода предложения, подчеркивая продуктивную адаптивность участников коммуникации друг к другу.

Можно утверждать, что сущностью когнитивной модели грамматической компетенции является целенаправленное и, одновременно, творческое взаимодействие говорящих друг с другом посредством языковых знаков, отражающих окружающий мир и организованных в предложения.

### *Грамматическая компетенция учащихся в свете научных концепций*

В наиболее общем виде грамматическая (лингвистическая) компетенция была определена Н.Хомским как теоретическое и практическое знание ограниченного количества грамматических правил, позволяющее порождать неограниченное количество правильных предложений. Можно полагать, что грамматическая компетенция в изучении иностранного языка представляет собой совокупность теоретических знаний (правил) и языковых навыков, необходимых и достаточных учащимся для построения правильных или условно правильных предложений, понимания грамматики обращенной к ним устной и письменной речи, мониторинга грамматических ошибок, суждений о правильности и неправильности своих и чужих предложений, а также выполнения тестовых заданий. По аналогии с английской поговоркой «The proof of the pudding is in the eating», сущность грамматической компетенции заключается, прежде всего, в ее речевом проявлении.

На понимание сущности грамматической компетенции оказали влияние идеи когнитивной лингвистики. В 80-е годы американский лингвист Р. Лэнакер выдвинул идею «пространственной грамматики» (space grammar). Ученый утверждал, что грамматические структуры тесно связаны с лексической семантикой и, вместе, представляют собой единое пространство взаимосвязанных элементов.

По мысли некоторых исследователей, грамматика, как якорь, цепляется за реальный мир — *grammar is anchored in the real world*, а знания всегда существуют по отношению к окружающей среде и уходят в нее своими корнями. Это означает, что грамматика не может быть ничем иным, кроме отражения человеческого взаимодействия с окружающим миром с помощью взаимосвязанных грамматических средств, организующих лексические знаки в осмысленные высказывания (предложения).

Идея взаимосвязанности элементов языковых знаний постепенно привела ученых к развитию идей, получивших название «**коннективизм**» (connectionism).

Сущность идеи **коннективизма** применительно к грамматической компетенции заключалась в том, что грамматическая компетенция может быть представлена как сеть элементов, взаимодействующих между собой в переплетении соединений. Если провести параллель с организацией человеческого мозга, то возникает ассоциация с сетью нейронов. Нейроны — это клетки мозга, несущие в себе информацию, которые могут связываться между собой с помощью возникающих биоэлектрических соединений (синапсов). В соответствии с этим подходом, грамматические знания можно представить в виде «нейронной сети», в которой для построения предложения активизируются связи между отдельными нейронами. Чем прочнее связи между нейронами, тем устойчивее сохраняемые в памяти грамматические навыки и тем легче становится речевая задача построить предложение.

**Типы знания в грамматической компетенции учащихся**

Любое человеческое знание представляет собой некий набор усвоенных или врожденных «трафаретов», сквозь которые «фильтруется», опознается и понимается поступающая извне информация. Грамматическое знание можно сравнить с усвоенным набором «речевых трафаретов», организующих как продуктивную, так и рецептивную речь. Образно говоря, грамматические знания можно сравнить с трафаретной линейкой, в которой сделаны прорези в виде разнообразных геометрических фигур. С помощью этой «трафаретной линейки» говорящий смотрит на окружающий мир и строит свои предложения. Аналогично, с помощью этих трафаретов, говорящий воспринимает обращенные к нему предложения и распознает лишь ту грамматику, которая видна ему сквозь трафареты, имеющиеся на «его собственной трафаретной линейке».

Знание грамматики обычно описывается в научной литературе как «декларативное» (declarative) и «процессуальное» (procedural). В обучении грамматике иностранного языка предпочтение обычно отдается процессуальным знаниям, то есть практическим грамматическим навыкам, которые учащиеся обнаруживают в речевой деятельности. Вместе с тем, принцип сознательности в учении означает, что учащимся для овладения грамматикой чужого для них языка нужны также декларативные знания, которые учащиеся демонстрируют, описывая грамматические явления с помощью правил и демонстрируя усвоенные примеры.

Независимо от полноты реализации коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку, *правила* составляют важный элемент грамматического знания, хотя путь к этим знаниям может быть различным: дедуктивным (от правила к примерам) или индуктивным (от примеров к правилу). Знания правил недостаточно для грамматической компетенции и работа над правилами всегда сопровождается интенсивным формированием у учащихся грамматических *навыков*. Впрочем, правил и навыков тоже недостаточно для того, чтобы считать грамматическую компетенцию учащихся полностью сформированной. Её немаловажным компонентом является грамматическая *интуиция* или постепенно развивающееся у учащихся «чувство языка».

Грамматическая интуиция рассматривается в языковой педагогике как основание для принятия грамматического решения коммуникативной задачи, которое не выводится из эксплицитных (явных) знаний учащихся. Грамматическая интуиция нередко проявляется в не подкрепленных правилами суждениях о правильности или неправильности своего или чужого предложения, то есть в так называемых *grammaticality judgments*. Попутно заметим, что суждения о грамматической правильности того или иного предложения обычно являются предметом горячих споров не только между учащимися или учителями, для которых язык не является родным, но и между носителями любого языка (native speakers).

Если грамматические знания зависят от усвоенных учащимися грамматических правил, а грамматические навыки зависят от интенсивности

речевой тренировки, то грамматическая интуиция зависит от широты и объема коммуникативного опыта обучаемых. Наблюдая за учащимися, нетрудно заметить, что наилучшие результаты получаются, когда широкий коммуникативный опыт учащихся подкрепляется целенаправленной тренировкой, а языковые закономерности осознаются в форме правил.

Правила, навыки и интуиция, сформированные у учащихся, обеспечивают развитие у них *логических, практических и интуитивных знаний* грамматики иностранного языка. С помощью логических знаний учащиеся формулируют и применяют грамматические правила. Практические знания грамматики позволяют им сосредоточиться не на форме, а на содержании высказывания. Интуитивные знания делают возможным спонтанное выражение своей мысли в новых коммуникативных обстоятельствах и позволяют находить приемлемое грамматическое решение для оформления своей мысли в неожиданных ситуациях.

#### **«Компьютерная метафора» грамматической компетенции учащихся**

Популярной для объяснения сущности грамматической компетенции стала компьютерная/компьютерная метафора языкового сознания, к которой прибегали многие ученые.

В простой версии эта метафора означает, что как компьютер, так и мозг выстраивают предложение с помощью аналогичного языкового механизма — грамматической программы. Особенность грамматического программирования предложения состоит в том, что в речевой деятельности нормального человека «запрограммирована незапрограммированность». Чем шире у учащихся усвоенный грамматический репертуар построения предложений, тем менее запрограммированными становятся их предложения. Попутно заметим, что абсолютно жесткой запрограммированностью отличались действия компьютеров первого поколения и примитивных роботов. Современные технологии позволяют создавать компьютерные устройства новейших поколений, которые могут самостоятельно запрограммировать себя, независимо от программиста настраивать собственные программы поведения и принимать творческие решения.

Грамматическая программа в прямом (для компьютера) и переносном (для человека) смысле задает определенные правила для построения предложения, в том числе, правила, разрешающие и ограничивающие творчество. Построение предложения в соответствии с правилами — это запрограммированное действие, и грамматически компетентный человек строит свои высказывания в соответствии с усвоенными и социально одобряемыми грамматическими программами. Заметим, что в разных субкультурах и языковых сообществах, а также в разных ситуациях социального взаимодействия грамматические программы построения предложений могут и должны быть разными, подстраиваясь под ситуацию. Например, грамматика предложений, обращенных к образованным взрослым и маленьким

детям, различается своими характерными особенностями, называемыми «регистром».

Отметим также, что в работе как компьютера, так и мозга не исключаются ошибки. В соответствии с компьютерной метафорой, грамматические ошибки (errors) отличаются от грамматических «неправильностей» (mistakes) и оговорок (slips). Ошибки могут быть сравнимы со сбоем в работе компьютера при корректно установленной программе. Неправильности напоминают погрешности в самой программе, которая обуславливает нарушение грамматических норм. Наконец, оговорки — это такие погрешности в построенном предложении, которые компьютер или человек могут заметить и откорректировать самостоятельно с помощью механизма мониторинга языковых неправильностей (вспомним, как неправильно написанное слово или неудачно построенное предложение выделяется компьютером с помощью цветового кода или автоматически исправляется).

Уровень развития грамматической компетенции учащихся проявляется не только в усвоенных ими программах построения правильных предложений, но и в гибкости этих программ, а также в умении осуществлять мониторинг грамматической правильности своей речи.

#### **Грамматическое программирование предложения**

Наиболее общие и устойчивые грамматические правила построения предложений в каждом конкретном языке Н.Хомский называл «*принципами*» (*principles*). Например, предложение *John goes to the pub* соответствует принципам построения предложений по правилам английской грамматики. Помимо принципов, грамматика любого языка характеризуется «*замыканиями*» (*switches*). Грамматические замыкания — это обычно исключения из правил, то есть такие связи между словами в предложении, которые не всегда соответствуют принципам конкретного языка, а представляют собой спонтанные соединения. Примером грамматических замыканий может служить типичное для маленьких детей с родным английским языком и ошибочное с точки зрения взрослых предложение *Dad goed to work*. Это явление получило название *overgeneralization*, то есть применение общего грамматического правила ко всем случаям. Малыши уверены в том, что говорят правильно, а опытные английские мамы терпеливо ждут, когда ребенок усвоит «взрослые нормы» английской речи.

Грамматические принципы в форме типичных правил, с одной стороны, и замыкания, то есть нарушения грамматической нормы, с другой, взаимодействуют в языковом сообществе в виде определенного соотношения правил и исключений. В результате формируются «допустимые нормы» в грамматике, которые Н.Хомский назвал «языковыми параметрами» (*parameters*).

Говорящие на родном языке далеко не всегда соблюдают «принципы языка» и нарушают их в пределах разрешенных «параметров». Строго говоря, интеллектуальная нагрузка в речевой деятельности



бывает иногда столь велика, что «грамматический компьютер дает сбой». В естественной речи наблюдаются многочисленные отклонения от формальных правил в виде случайных «замыканий» и языковых «вольностей», допускаемых аутентичной речью. Отметим, что параметры грамматической правильности в устном общении обычно свободнее и шире, чем в письменной речи, где главенствуют более строгие и узкие языковые принципы, то есть, устойчивые формальные правила. Чем шире у учащихся *аутентичные параметры* грамматической правильности, тем более продвинутой является их грамматическая компетенция. Усложнение способов построения правильного предложения закономерно ставит под сомнение идею линейного программирования предложения, и этим обусловлен интерес ученых к сетевой модели грамматической компетенции и построению предложений на основе аутентичных словосочетаний (коллокаций). По грамматически правильным предложениям можно безошибочно распознать обученного иностранца, а по аутентичным коллокациям сразу видно носителя родного языка.

**Семантическая сеть как метафора грамматической компетенции учащихся**

Устройство языкового сознания человека и, в частности, грамматической компетенции может быть понято более четко с помощью теории «семантической сети», которая впервые была упомянута в 1969 году.

Грамматическая компетенция учащихся как «семантическая сеть» может быть представлена в виде множества «узлов» (*nods*), соединенных между собой переплетениями «связей» (*arches*). Отметим, что не все узлы семантической сети могут быть наполнены лексико-грамматической информацией. Многие ячейки остаются некоторое время пустыми и «ждут момента», когда они будут заполнены информацией. Не заполненные информацией ячейки (узлы сети) называются «слоты» (*slots*).

Процесс формирования грамматической компетенции учащихся представляет собой «заполнение слотов» по мере овладения иностранным языком. В этом процессе образуется все более развитая, густая и обширная семантическая сеть, насыщенная информацией.

Компьютерная метафора позволяет объяснить еще одно интересное явление в овладении грамматикой — «время созревания». Опытные учителя знают, что для овладения грамматикой важна не только тренировка. Требуется время, чтобы полученные знания могли «спокойно отлежаться и созреть». Этот процесс удивительно похож на ситуацию, когда компьютер просит пользователя «не выключать компьютер для установки важных обновлений». Установка любых обновлений всегда нуждается во времени «созревания», что лучше всего осуществляется в спокойной обстановке и без внешних помех, во время перерывов в учении, в периоды отдыха или даже во сне.

**Ментальные пространства в семантической сети грамматической компетенции учащихся**

В семантической сети всегда выделяются ментальные пространства. Применительно к грамматической компетенции учащихся, ментальные пространства (в терминологии всемирной паутины Web 3.0 их именуют «**онтологиями**») представляют собой содержательные области усвоенных *практических и теоретических* знаний грамматики. Это еще раз подтверждает положение о том, что грамматическая компетенция учащихся проявляется на двух уровнях: *осуществления и понимания/контроля* грамматической стороны речевой деятельности.

В качестве простой иллюстрации покажем фрагмент семантической сети грамматической компетенции ученика, построившего предложение “*I go to school*”:



На рисунке с помощью стрелок показано, как предложение “*I go to school*” складывается из элементов, хранящихся в памяти ученика, в соответствии с правилом грамматического оформления настоящего времени несовершенного вида (Present Simple Tense) для выражения регулярно повторяющихся действий (regular action). В этом рисунке условно выделяются два уровня грамматических знаний: практический и теоретический.

В действительности семантическая сеть имеет значительно более сложную структуру, включающую миллионы «семантических узлов», зашифрованных в нейронах мозга на разных уровнях от элементарного практического знания до самых высоких обобщений. Эти элементы знания объединяются в области хранящейся в памяти учащихся информации о построении английского предложения. Разумеется, вся эта информация функционирует на основе грамматических навыков, которые могут осознаваться в виде правил, а также проявляться интуитивно (подсознательно) в речи.

Пользуясь возможностями электронного словаря «Longman Dictionary of Contemporary English» (<http://www.ldoceonline.com/>), покажем облако слов, соответствующих множеству ментальных пространств, образующих грамматическое знание:

**active** adj. adjective adv. adverb adverbial affix antecedent  
**apposition** **article** aspect attributive aux. auxiliary  
auxiliary verb case causal clause collective noun common noun comparative comparison complement complex compound  
concord conditional<sub>99</sub> conditional<sub>99</sub> conj. conjugate conjugation  
**conjunction** connective construction continuous  
contraction coordinate coordinating conjunction copula  
countable count noun dative declension definite article demonstrative demonstrative pronoun dependent clause  
determiner direct discourse direct object direct speech disjunctive  
ditransitive double negative -ed ending -est -eth feminine finite form function word future gender genitive gerund gradable grammar grammarian grammatical historic present homonym homophone imperative<sub>99</sub> imperative<sub>99</sub>  
impersonal indefinite article independent clause indicative<sub>99</sub> indicative<sub>99</sub> indirect discourse indirect object indirect speech infinitive inflect  
inflected inflection -ing intensifier interjection interrogative<sub>99</sub> interrogative<sub>99</sub> intransitive linking verb main clause masculine  
modal modal auxiliary modal verb modifier modify mood N. neuter nominal nominative non-finite non-restrictive noun  
**number** object parse participial participle particle partitive

Как видно из приведенного облака слов, грамматическая компетенция в своем конечном состоянии может включать множество ментальных областей, среди которых можно назвать части речи, члены предложения, видовременные формы слов, морфологические средства, коммуникативные типы предложения и многое другое.

Для системного описания грамматической компетенции учащихся попытаемся использовать научный аппарат когнитивной психологии и лингвистики, включающий такие термины, как *экземпляры, концепты, категории, прототипы, фреймы и сценарии*. Это позволит нам построить когнитивную модель грамматической компетенции учащихся, понятную и полезную для учителя-практика. Для начала попытаемся разобраться в этих терминах.

**Экземпляры, концепты (понятия), категории, прототипы, фреймы, сценарии в когнитивной модели грамматической компетенции учащихся**

Несмотря на кажущуюся сложность и возможную непривычность для учителя иностранных языков таких терминов когнитивной психологии и лингвистики, как «экземпляр», «концепт», «категория», «прототип», «фрейм» и «сценарий», за каждым из них скрывается полезная идея, и каждый из этих терминов может помочь в понимании структуры грамматической компетенции учащихся.

*Грамматические экземпляры* — это конкретные примеры случаев употребления языка в естественных коммуникативных обстоятельствах. Языковые экземпляры, хранящиеся в памяти обученных грамматике учащихся, являются неотъемлемой частью их грамматической компетенции.

К *грамматическим концептам* в языковой компетенции учащихся можно отнести хранящиеся в их памяти обобщенные понятия, относящиеся к определенному кругу примеров-экземпляров, с помощью которых можно описать правильное английское предложение и указать на соответствующее грамматическое явление. Например, для описания грамматического времени предложения «By the time Simpson came home the guests had already left» используется грамматический концепт «предшествование одного действия другому завершившемуся действию в прошлом». Этот грамматический концепт помогает учащимся понять, что грамматическое время этого предложения — Past Perfect Tense.

Важными концептами (грамматическими понятиями) для овладения английской грамматикой можно считать части речи (существительное, глагол, прилагательное и др.), их функции в предложении (подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения), прямой порядок слов в английском предложении, вопросительные и отрицательные предложения, инверсию типа *Never in my life have I seen such a beautiful scenery* и др. При помощи грамматических концептов можно обобщенно назвать грамматическое явление.

Можно сказать, что *грамматические концепты для учащихся* — это метаязык (язык терминов), с

*помощью которого можно описывать, анализировать и корректировать грамматику предложения*. Достаточно сказать обученным учащимся «Действие в момент речи!», и они понимают, что в предложении нужно использовать Present Progressive Tense.

Не перечисляя все грамматические термины, которые нужны учащимся для описания, понимания и коррекции грамматических явлений, отметим, что знакомые учащимся грамматические концепты (например, «регулярно совершаемое действие», «аннотированное изложение содержания фильма», «спортивный комментарий», «действие или состояние в обозримый настоящий период», «известные истины») объединяются в более крупные области грамматических знаний, называемые категориями. Например, грамматическое время в предложении «Water freezes at 100C» объясняется грамматическим концептом «известные истины» и относится к грамматической категории «Present Simple Tense».

*Грамматические категории* используются не просто для описания, но и для объяснения грамматических явлений с помощью соответствующих понятий и правил. Объясняемые закономерности и правила — это информация, содержащаяся в любой научной категории. Поэтому категория в грамматической компетенции учащихся всегда состоит из понятий и правил, составляющих «маленькую теорию», а усвоенные грамматические категории образуют теоретическую структуру грамматической компетенции учащихся. Категории — это хранилища объясняющих грамматических знаний.

Например, важнейшей грамматической категорией для учащихся, изучающих английский язык, является условное предложение в английском языке. Без этой и других категорий формирование грамматической компетенции учащихся в английском языке невозможно. Для сравнения отметим, что в китайском языке грамматическое время не является ведущей грамматической категорией, так как выражение времени морфологическими средствами в китайском языке необязательно. Следовательно, частная лингводидактика обязательно учитывает особенности грамматического строя конкретного языка.

#### **Грамматические прототипы**

Грамматические прототипы — это типичные примеры, иллюстрирующие ту или иную грамматическую категорию. Например, прототипической иллюстрацией английского инфинитива могут служить шекспировские строки: «To be, or not to be...» Вместе с тем, «типичность» любого случая можно оспорить и усомниться в том, что шекспировский пример действительно иллюстрирует самые типичные особенности английского инфинитива. Такова специфика человеческого отражения окружающего мира, который всегда оказывается сложнее, чем любая его типичная иллюстрация.

Знание грамматических прототипов ценно для развития грамматической компетенции учащихся не только и не столько типичностью примеров, сколько особым свойством некоторых прототипов соединять в себе как «типичное», так и «пограничное». Одни и те же языковые примеры могут одновременно

принадлежать к разным грамматическим категориям и занимать между ними промежуточную позицию. Например, слова *high* и *low* могут принадлежать как классу имен прилагательных, так и существительных, образуя иную парадигму словоформ. В предложении *The famous writer experienced highs and lows in his life* известные учащимся прилагательные функционируют как существительные с образованием множественного числа. Существительные *high* и *low* используются в прогнозе погоды: ... *and the Low you see on Tuesday is the lowest temperature during the week*.

Другим примером сложности признаков прототипа может служить слово *like*, выступающее не только в функции глагола, но и сравнительного наречия (*Like father like son*).

Существует также немало случаев, когда структуры, формально принадлежащие одному грамматическому времени, на самом деле выражают иной временной период. Например, в предложении *That will be Mary* выражается не будущее время, а предположение на основе регулярных наблюдений.

Продолжая перечень примеров, вспомним, что структуры в настоящем неопределенном времени могут выражать не только действие «теперь», но и «в будущем». Например, *The train comes at ten and we still have plenty of time* подразумевает будущее событие, до которого ещё есть время. Это означает, что подобная структура в настоящем неопределенном времени относится не к одному, а по крайней мере, к двум грамматическим концептам — регулярно совершаемое действие и событие в будущем.

Модальный глагол *need* также служит типичным случаем промежуточной позиции между модальным и правильным глаголом. Например, *You don't need to write a report. You needn't write it at all*.

Сказанное позволяет заключить, что грамматические прототипы (как и любые другие прототипы) всегда несут в себе как типичные, так и пограничные признаки грамматического явления. Так устроено человеческое языковое сознание, и этим обусловлена гибкость способов грамматического выражения речевого замысла. Чем большей грамматической гибкостью обладают учащиеся, тем шире и богаче возможности их грамматической компетенции.

Для того чтобы отличить одно грамматическое явление от другого, грамматическая компетенция учащихся включает знание признаков, которые позволяют дифференцировать грамматические явления по их признакам и отличать одно грамматическое явление от другого. Эти дифференцирующие признаки выполняют функцию «грамматических фреймов» — границ грамматического явления, обозначенных соответствующими структурными и семантическими признаками. Знание фреймов — отличительных особенностей отдельных грамматических явлений — является важной составляющей частью грамматической компетенции учащихся.

### **Грамматические фреймы**

Фрейм в когнитивной науке представляет собой совокупность признаков, выявленных в конкретном познавательном опыте и позволяющих отличить один опыт от другого. По мнению ряда ученых,

фреймы являются формой хранения человеческих знаний. Без фреймов знания представляли бы собой одну аморфную массу. Если бы не фреймы как четко очерченные области хранящейся в памяти информации было бы невозможно группировать знания в отдельные явления, структурировать и систематизировать их, отличая одно явление от другого.

Грамматические фреймы (знания отдельных грамматических явлений) нужны учащимся для того, чтобы распознавать грамматическое явление в конкретных языковых примерах, группировать примеры одного и того же грамматического явления, различать примеры разных грамматических явлений, формулировать суждение о правильности или неправильности предложения по типичным признакам, принимать решение о правильном грамматическом оформлении своей мысли, выполнять тестовое грамматическое задание на множественный выбор и др.

Например, грамматический фрейм, позволяющий учащимся различать Present Perfect Tense и Past Perfect Tense включает, среди ряда других отличительных признаков каждого из указанных грамматических времен, наличие «очевидного результата к моменту речи» в Present Perfect Tense и указание на «завершенность одного события к началу другого события в прошлом» в Past Perfect Tense. Фреймовый признак «действие, относящееся к моменту, дате или периоду в прошлом» позволяют отличить Past Simple Tense от других грамматических времен.

Грамматические фреймы, как и любые семантические системы, содержат незаполненные «слоты», которые постепенно заполняются новыми дифференцирующими признаками, позволяющими учащимся все более полно осознавать границы грамматических явлений, понимать языковые механизмы построения правильных предложений и формировать целостное представление о грамматическом строе изучаемого языка. В учебном процессе на начальном этапе грамматические фреймы преднамеренно сужаются авторами учебников и разработчиками программ до минимума информации. Постепенно оставленные пустыми «слоты» заполняются нужными грамматическими признаками. Полнота информации в индивидуальных грамматических фреймах нередко определяется языковыми способностями учащихся.

### **Грамматические сценарии**

Еще в семидесятые годы XX века ученые предложили теорию «сценариев» (scripts), то есть последовательностей событий и действий, хранящихся в памяти человека. На основе этой теории можно полагать, что *грамматический сценарий — это речевой механизм звеньев цепи, состоящий из «слотов», требований к их заполнению и вероятностных последовательностей, генерирующих предложение*. Можно предположить, что грамматические сценарии построения предложения на иностранном языке, хранящиеся в памяти учащихся, являются важнейшим признаком их грамматической компетенции. К сказанному можно добавить, что в условиях глобализации английского языка и интенсивного



межкультурного диалога грамматический сценарий «правильного» предложения существенно дополняется «культурным сценарием», то есть грамматика морфологии и синтаксиса дополняется грамматикой культуры. Например, с точки зрения нормативной грамматики, предложение «Will write to you later» является неполным (отсутствует подлежащее) и, по этому признаку, неправильным. Вместе с тем, с точки зрения культурного сценария переписки по электронной почте двух грамотных англичан с университетским образованием, это предложение не только абсолютно правильное, но и наиболее вероятное именно в такой форме.

### **Грамматические схемы**

«Схемы» — «schemata» (ед. число — schema) — впервые упомянул И. Кант, а применил в психологии развития Ж. Пиаже. Ученый понимал под когнитивными схемами ранее усвоенные знания, а также процесс усвоения новых знаний, причем ранее усвоенные знания, по его мнению, влияют на восприятие, понимание, усвоение и применение новых знаний. Можно сказать, что «схемы» — это ранее усвоенные знания, которые влияют на последующее познание.

Английский ученый Ф. Бартлетт исследовал влияние ранее усвоенных знаний, то есть «схем» на восприятие и усвоение новых знаний. Оказалось, что ранее усвоенные схемы нередко бывают культурно обусловленными. В одном из экспериментов членам африканского племени рассказали историю об охоте эскимосов. Когда через год их попросили вспомнить эту историю, то рассказ жителей африканской деревни содержал такие новые детали, как обрядовый танец охотников, обращение к духам с просьбой об удаче, метание копья и проч. Подобных деталей, типичных для культуры африканского племени, не было и не могло быть в культуре эскимосов. В версии рассказа африканских охотников проявились культурно обусловленные схемы — ранее усвоенные знания. Исследования показывают, что «схемы» широко используются в когнитивной психологии и лингвистике и позволяют объяснить многие случаи познавательной деятельности. Именно схемы позволяют понять, почему русские учащиеся, овладевающие английским языком, строят английские предложения по русской традиции и игнорируют многие явления грамматики английского предложения, например, артикли.

Схемы (schemata) в грамматической компетенции учащихся проявляются в том, что если ранее усвоенные учащимися грамматические знания имеют свои особенности, ограничения или «неправильности», то эти знания влияют не только на речевое поведение учащихся, но и на усвоение ими новых грамматических знаний. Если ученик с самого начала не усвоил структуру предложения с формальным подлежащим «it», то по законам схемы это будет оказывать влияние на построение им предложений в будущем. *Грамматические схемы (schemata) — это стабилизированные в памяти знания грамматики, влияющие на грамматическую сторону речевой и познавательной деятельности учащихся в соответствии с достигнутым уровнем языкового развития.* В зависимости от сформированных

грамматических схем, учащиеся с разной степенью успешности формулируют правильные предложения, с разной степенью адекватности судят о соответствии предложений грамматической норме, с различной степенью эффективности овладевают английской грамматикой.

Особенности грамматических схем учащихся зависят от коммуникативного опыта, прочности грамматических навыков, четкости усвоенных грамматических понятий, широты знания аутентичных случаев, доступности языковой среды.

### **Грамматическое творчество**

Грамматическая компетенция учащихся была бы неполной без творческого построения предложений на иностранном языке в коммуникативной деятельности.

Н. Хомский включал грамматическое творчество в структуру лингвистической (грамматической) компетенции[3], связывая эту «творческую составляющую» не только с «компетенцией» (competence), но и с «деятельностью» (performance).

О творчестве как феномене грамматики рассуждал R. Langacker[29]. В своем основополагающем труде о когнитивной лингвистике автор утверждал, что лингвистическое (грамматическое) творчество возможно как в форме нетрадиционного построения фразы с соблюдением грамматических правил, так и нарушения грамматических канонов.

Еще одним проявлением грамматического творчества учащихся можно считать разнообразие форм выражения одного и того же речевого замысла с помощью «грамматических синонимов». Например, *I don't want you to go, I don't like you to go, I'd rather you didn't go, You had better not go, Please, don't go* и др.

Элементы грамматического творчества наблюдаются как в устной речи, так и письменных высказываниях учащихся. Одним из примеров может служить фрагмент ученического эссе (продвинутый уровень овладения языком) по проблеме соблюдения прав животных: *Our silence on the issue of animals' rights has become even more dead than ever.* Грамматическим основанием для такого лингвистического оформления мысли учеником, по его собственному отчету, послужили два ранее усвоенных английских клише: *to feel more dead than alive* и *dead silence*.

Отметим, что так называемые «грамматические неправильности» в письменной речи учащихся на самом деле являются проявлением их грамматического творчества. Рассуждая о творчестве учащихся в структуре их грамматической компетенции, подчеркнем, что Н.Хомский никогда не отделял грамматическое творчество (creativity) от его уместности (appropriateness).

Без грамматического творчества учащихся, по-видимому, невозможно самостоятельное высказывание и естественное возникновение (emergence) грамматической компетенции в индивидуальном сознании с элементами непредсказуемости, индивидуальности и стихийности.

### **Грамматическая компетенция учащихся и носителей языка**

Поясним, что в творческом (поведенческом) компоненте когнитивной модели заключено различие

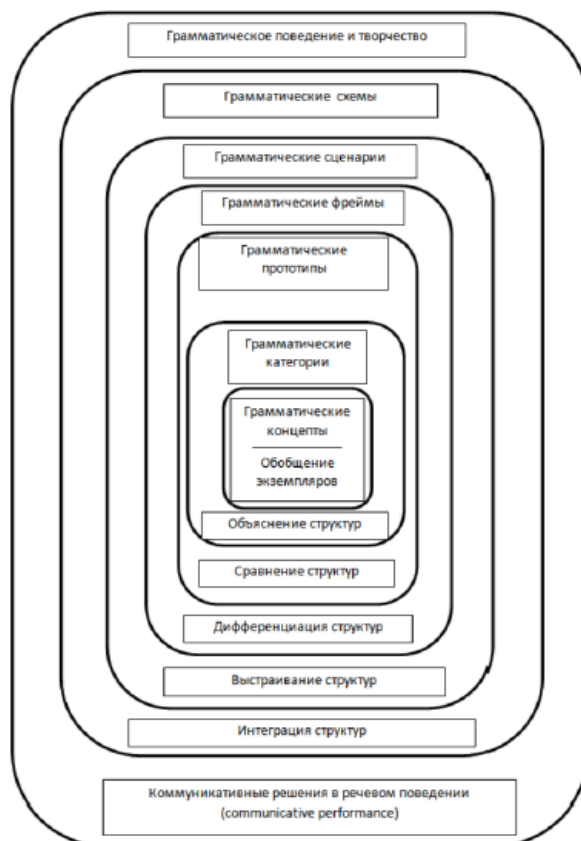


грамматической компетенции тех, кто изучает иностранный язык, и тех, для кого этот язык является родным. Учащиеся могут осознавать грамматические концепты и категории, сценарии построения предложений и соответствующие правила неродного языка даже больше, чем носители языка. Однако если у учащихся грамматическое творчество обычно представляет собой отступление от аутентичных норм и отход от языковых традиций, то у носителей языка, взаимодействующих со своей языковой средой, грамматическое творчество всегда отражает естественные тенденции развития языка и сохраняет все признаки аутентичности. Другой особенностью грамматической компетенции учащихся является то, что они во многих случаях могут больше объяснить в языке, чем выразить. Носители языка могут значительно больше сказать, чем объяснить. Еще одной особенностью носителей языка, в отличие от учащихся, является ориентация не на грамматические правила при построении предложений, а на привычные и естественные для них словосочетания.

### Графическая репрезентация когнитивной модели грамматической компетенции учащихся

В целях более четкого отображения покажем графически когнитивную модель грамматической компетенции учащихся.

Как видно из рисунка, грамматические концепты обобщают идентичные «экземпляры» и позволяют отнести их к тому или иному грамматическому явлению с помощью соответствующего термина. Грамматические категории позволяют объяснить грамматические структуры с помощью выведенных правил. Грамматические прототипы нужны для того, чтобы выделить типичные экземпляры английского предложения, осознавая существование смешанных по форме и функции структур (пограничных случаев и исключений из правил). Грамматические фреймы позволяют более четко очертить границы правильных грамматических явлений и ошибочных употреблений языка. Грамматические сценарии нужны для построения предложений различных типов. Грамматические схемы интегрируют элементы знаний в единую систему языкового строя. Грамматическое творчество есть реальная форма речевого поведения учащихся. Без грамматического творчества речь превращается в исполнение правил и лишается личностных характеристик. Подчеркнем в этой связи, что в учении Н.Хомского грамматическая компетенция



(competence) хотя и противопоставлялась речевому поведению (performance), но не отделялась от него. В целом же грамматическая компетенция учащихся невозможна без прочных языковых навыков.

Разработанная когнитивная модель позволяет более четко представить не только структуру грамматической компетенции учащихся, но и содержание обучения грамматике через формирование соответствующих грамматических представлений и навыков в коммуникативно-ориентированном обучении.

### Заключение

Проведенный анализ показывает, что когнитивная модель грамматической компетенции дает возможность более четко представить природу грамматических знаний учащихся. Эта модель позволяет понять, какие компоненты и формы грамматических знаний, включая навыки, нужны учащимся для грамматической организации своей коммуникативной деятельности в их практическом взаимодействии с окружающей средой.

### links & resources

1. Turnbull, W. Language in Action. Psychological Models of Conversation. East Sussex. Psychology Press. 2003.
2. Evans, V., M. Green. Cognitive Linguistics. An Introduction. N.J. Lawrence Erlbaum Associates. 2006.
3. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA. MIT Press. 1965.
4. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // ИЯШ. — 2004. — № 7. — С. 7–14.
5. Langacker, R. W. An Introduction to Cognitive Grammar // Cognitive Science. Vol. 1986. P. 1–40.
6. Bar-Tal, D., A. Kruglanski. The Social Psychology of Knowledge. Cambridge. Cambridge University Press. 1988.
7. McClelland, J.L., D.E. Rumelhart. Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition. Volume 2: Psychological and Biological Models, Cambridge, MA: MIT Press. 1986.
8. Pinker, S., Mehler, J. Connections and Symbols, Cambridge MA: MIT Press. 1988.
9. Kumar, S. Neural Networks. A Classroom Approach. New Delhi. Tata McGraw-Hill. 2007.
10. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // ИЯШ. — 1999. — № 1. — С. 8–15.
11. Hudson, R. An introduction to Word Grammar. Cambridge. Cambridge University Press. 2010.
12. Odlin, T. Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge. Cambridge University Press. 1994.
13. Fodor, J. The Language of Thought Revisited. Oxford. Oxford University Press. 2010.
14. Chomsky, N. and Lasnik, H. Principles and Parameters Theory, in Syntax: An International Handbook of Contemporary Research, Berlin. de Gruyter. 1993.
15. Bryson, B. Mother Tongue. N.Y. Avon Books. 1990.
16. Sternberg, R. Cognitive Psychology. Belmont. Wardsworth. 2009.
17. Fauconnier, G., Sweetser, E. Spaces, Worlds, and Grammar. Chicago. University of Chicago Press. 1996.
18. Evans, V. A Glossary of Cognitive Linguistics. Edinburgh. Edinburgh University Press. 2007.
19. Harley, T. The Psychology of Language. From Data to Theory. East Sussex. Psychology Press. 1997.
20. Fillmore, Ch. Frame semantics and the nature of language // Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech. 1976. Vol. 280/20–32.
21. Турина Р.В. Фреймовое представление знаний. Монография. — М.: Народное образование. НИИ школьных технологий. 2005. — С. 138–167.
22. Shank, R., R. Abelson. Scripts, goals, and understanding: an enquiry into human knowledge structures. N.J. Erlbaum. 1977.
23. Вежицкая, А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке. // Русский язык в научном освещении. — № 2(4). — М., 2002. — С. 6–34.
24. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Обучение культуре и культуре обучения языку. // ИЯШ. — № 5. — 2012. — С. 12–19.
25. Piaget, J. The Grasp of Consciousness: Action and concept in the young child. London. Routledge. 1977.
26. Bartlett, F. Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge. Cambridge University Press. 1932.
27. Stillings, N., et al. Cognitive Science. An Introduction. Massachusetts. Massachusetts Institute of Technology. 1995.
28. Cowan, R. The Teacher's Grammar of English. Cambridge. Cambridge University Press. 2008.
29. Langacker, R. Foundations of Cognitive Grammar. Stanford. Stanford University Press. 1987.
30. Мильруд Р.П. Развитие языка в онтогенезе как игра хаоса // Мир психологии. — 2012. — № 2. — С. 63–75.
31. Мильруд Р.П., Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // ИЯШ. — 2000. — № 1. — С. 5–11.
32. Мильруд Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // ИЯШ. — 1996. — № 6. — С. 7–13.

## HOW "EXPRESS PUBLISHING" CHANGED MY PROFESSIONAL LIFE

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

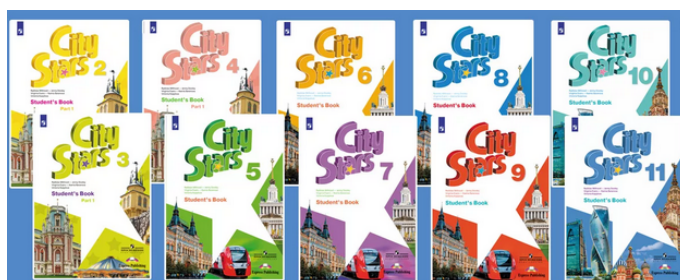
My first encounter with the British “Express Publishing” house occurred years ago, long before I was able to put flesh on the name. I was leafing through the books on the shelves in a bookstore and came across “Round-Up” grammar. It is not that I had not heard about the book before, but I had not been using it, relying more on the well-tested and highly acclaimed volumes of Cambridge University Press. My attention was caught by something that I was not able to explain on the spot. It was one of the books on grammar. It contained grammar rules. There were exercises. Many tasks were written in testing formats. Yet, I kept reading the book on, standing by the shelf and suddenly it occurred to me, that the grammar book, which I was holding in my hands, was interesting by itself. It was interesting in selection of grammar material. It was interesting in the design of activities. It was interesting from the point of vocabulary items. Finally yet importantly, it was interesting to read the texts of grammar exercises – something that was new to the traditional concept of the proper book on grammar. The contents of the book broadened the reader’s mind in many ways. *That was the first lesson that I took from “Express Publishing” – teaching material needs to be interesting in every possible way.* That experience taught me a lot about the art of writing books on grammar and I am drawing on that lesson to this day in writing my own grammar books.

I would have never imagined that the time would come when I would become part of the team starting a new project – a course-book of English “Starlight” that would lay foundation for many other exciting projects.



It so happened that some ten years ago I went to Athens together with the team of “Prosveshcheniye” Publishing house to meet legendary Virginia Evans and her colleagues. One of their offices was in Athens because this British publisher is represented on every continent. The central point on the agenda was “Starlight” that did not have a name at the time of the meeting. The name came later. We were brainstorming, reporting, discussing, questioning, taking notes, exchanging ideas and doing our best to find the much-needed common ground. With

all the complexity of approaches in my head at the time, *I learned my second lesson from Express Publishing that a truly efficient course-book has to accumulate a broad variety of modern approaches to effective language instruction.* I used that lesson when working on another project “City Stars” – a complete course of English for the learners of primary, secondary and senior school living in Moscow. The course-book together with the internet portal <http://citystars.prosv.ru> is now being used across Russia.



My personal meetings with late Virginia Evans were always businesslike. There was no time for a leisure talk as she was the leader of the big publishing enterprise, initiating projects, organizing personnel, taking financial risks and responsibilities, coming up with bright ideas and writing, writing, writing ... She was an excellent orator. She was the bearer of tremendous professional expertise in every possible field of English language teaching and learning. She was a sensitive psychologist capable of reading the character and mind of her counterparts. She was inventive, creative and prolific in her undertakings. With all that, she was an easy going, loving, devoted and empathizing person. I remember once she overheard my conversation with one of the group members when I was saying that to make my work in Athens more productive, I needed an iPad and was thinking of buying one. That very evening, sitting next to me at the dinner table, she handed me a brand new iPad. I was lost for words but do hope to this day that I remembered to thank her. With all the greatness, in which she was enshrouded, she was wise to carry it without unnecessary words. She was a great speaker but never spoke of herself. Instead, she was an active listener. *My third lesson learned from Express Publishing and its founder Virginia Evans was that great things speak for themselves but great people listen to others.* We all need to listen to people around us and be sensitive to every word and every remark because what teachers, parents and learners say about our work surpasses author’s expertise manifold.

During my first stay in Athens and on other occasions, I learned about the language school run by Express Publishing in Athens. The school opens the doors to all those who wish to master the English language. It also functions as the testing ground for the course-books produced by this British publishing house. *My fourth*

*lesson drawn from the encounters with Express Publishing taught me to put to test any teaching material before offering it to teachers and learners.* Following that lesson I work with my school students using the materials that I write for no less than a year or two, sometimes longer and only after that do I offer the product to the publisher and the teachers. Rubber must meet the road first. I find this English idiom very essential for the authors of course-books. It means that the true value of anything can be found only during a real-world test. The real value of things can be found only when rubber meets the road.

I can write about many other lessons that I learned from Express Publishing but will limit myself to three more ideas:

*Lesson five: put language authenticity first.*

*Lesson six: give priority to modern English language.*

*Lesson seven: address learning style diversity.*

The seven lessons that I have learned so far from Express Publishing have changed my perception of what it means to be a professional material writer.

My big THANK YOU! goes to Express Publishing and Prosveshcheniye that brought us together.



**ГЛАВА II**  
**ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

## СОДЕРЖАНИЕ

- ПАМЯТИ РАДИСЛАВА ПЕТРОВИЧА МИЛЬРУДА..... 77
- МЕТОДИКА РАЗВИВАЮЩЕГО КУРСА С ЭЛЕМЕНТАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ . 78
- ПОДГОТОВКА РЕБЁНКА К ШКОЛЕ В РАЗВИВАЮЩЕМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 88
- ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЭКСПЕРИМЕНТ ПРОДОЛЖАЕТСЯ .. 92
- КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАЗВИВАЮЩЕМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
(С ПОСОБИЕМ «АНГЛИЙСКИЙ ДО ШКОЛЫ») ..... 101

**Памяти Радислава Петровича Мильруда...**

**Звонарева Т.О.,**

заведующая редакцией английского языка ЦЛО  
АО «Издательство «Просвещение»

18 апреля мы потеряли не просто друга, учителя и коллегу – мы потеряли ненаписанные книги Радислава Петровича Мильруда. Он был одним из самых плодовитых авторов Издательства. Настоящий энтузиаст педагогики, он в равной степени успешно работал как с дошкольниками, так и со студенческой аудиторией Тамбовского государственного технического университета. Коллеги из других отделов говорили, что Радислав Петрович, казалось, был одним из нас – внештатным сотрудником редакции английского языка, всегда берущим на себя сложнейшие задачи.

Радислав Петрович стоял у истоков создания самого успешного и массового курса для углубленного изучения английского языка – учебно-методического комплекса «Звездный английский». Позже он принимал самое активное участие в работе над первым региональным проектом редакции – учебно-методическим комплексом «Звезды моего города», созданным совместно с Департаментом образования и науки города Москва. Проект имел колоссальный успех и повлек за собой шквал подобных проектов в других регионах России.

Радислав Петрович, интеллигентный, скромный, мудрый человек с добрыми глазами, всегда был полон идей и устремлен в будущее. Я точно знаю, что он работа 24 часа в сутки и всегда был на связи и готов прийти на помощь.

И пусть Радислав Петрович знает, что в наших сердцах для него всегда будет место, а в редакции английского языка его всегда ждут его любимый зеленый чай с конфетой.

С уходом Радислава Петровича для нас изменилось многое – и самое главное – мы не издадим больше его новые книги. С другой стороны, в Издательстве не изменится ничего. Мы продолжим выпускать новые книги и учебники. Авторами новых пособий будут в том числе и ученики Радислава Петровича. Его богатое наследие это не только учебники – это люди, его ученики и коллеги. Именно так и продолжает жить человек. Через свое наследие, через свое доброе отношение, через людей, которые будут помнить его и благодарить годы спустя.

**Саломахина М.Н.,**

методист ЦЛО АО «Издательство «Просвещение»

Часто мы слышим фразу: «Талантливый человек талантлив во всем». Она как нельзя лучше подходит к Радиславу Петровичу Мильруду. Все мы знали его как выдающегося лингвиста, методиста, профессора университета, автора линии УМК и учебных пособий по английскому языку. Сфера его интересов была поистине обширна. Но сегодня мне хотелось бы сказать пару слов об одном из направлений его деятельности, к которому он относился с особой любовью и трепетом. Это обучение английскому языку дошкольников, а точнее, как называл его Радислав Петрович, «развитие дошкольников средствами английского языка». Огромное значение Радислав Петрович уделял проблеме культурного самоопределения дошкольников, называя культуру «второй грамматикой».

В обучении дошкольников одним из ключевых моментов является психологический комфорт и заинтересованность маленьких учеников. Как мама пятилетнего ребенка, я могу уверенно сказать, что дети с энтузиазмом выполняют задания из развивающего курса «Английский до школы», и, что самое главное, заинтересовываются изучением английского языка. А, как известно, детей не обманешь!



# МЕТОДИКА РАЗВИВАЮЩЕГО КУРСА С ЭЛЕМЕНТАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2-4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10-11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Использование английского языка в работе с дошкольниками представляет собой плодотворное поле для поиска ресурсов развивающей педагогики. Задача состоит в том, чтобы создать максимальные возможности для развития детей, сохраняя их право на детство. В данной статье анализируется литература, рассматриваются приёмы и технологии развивающего обучения, делается попытка предложить решение некоторых педагогических проблем. В опытном обучении проверяется гипотеза о том, что познавательная деятельность ребёнка становится более активной, если интегрировать визуальный, аудиальный, речевой и кинестетический опыт ребёнка.

Using the English language with preschoolers is a fruitful field for discovering resources of developmental teaching. The task is to open maximum opportunities for the development of children, while preserving their right to childhood. This article analyses the literature, examines the techniques and activities that boost intelligence and describes the attempts to find possible solutions to some pedagogical problems. The action research verifies the hypothesis that preschoolers' cognitive activity rises if the task integrates visual, auditory, speech, and kinesthetic experience.

## О проблеме

Я даю вам свой совет: слушайте, детишки.

Тем, кто хочет стать умнее, помогают книжки.

И учёба помогает, но конечно с отдыхом.

Спортом заниматься нужно, дышать чистым воздухом.

А друзьям шепну на ушко, самым, самым близким:

Если хочешь стать умнее, выучи английский!

Развивающий курс для дошкольников с элементами английского языка вызывает интерес не только у детей и их родителей. Работа с дошкольниками представляет собой плодотворное поле для детского и педагогического творчества, вознаграждая участников успешными результатами.

Проблема состоит в том, что в работе с ребёнком, возникает опасность перенапряжения нервной системы дошкольника. С одной стороны, детская психика нуждается в стимулировании, т.к. нейронные сети мозга развиваются при условии, что есть «пища для ума». С другой стороны, как показывает компьютерная метафора, жёсткий диск с переполненной памятью начинает «тормозить и зависать». Даже умная машина нуждается в освобождении от избытка информации и «чистке жёсткого диска», «перезапуске программы» и «перезагрузке компьютера», чтобы улучшить производительность мыслительных операций. В ряде случаев требуется полная смена «программного обеспечения» и «перезагрузка матрицы», после которой восстанавливается работоспособность компьютера. Сказанное в полной мере относится к гигиене детской психики. Малышам нужен дозированный объём информации, отдых, смена впечатлений и видов деятельности, а также периоды свободного времени и «эгоцентрической» активности, когда ребёнок имеет возможность подсознательно обработать полученный объём впечатлений.

В отличие от компьютера, ребёнок - это активно действующий субъект с ранимой эмоциональной

сферой и чувствами, индивидуальными потребностями и возможностями, избирательными интересами и системой личных ценностей, которые формируются под влиянием социального окружения, воспитания и образования. В дошкольном возрасте особую роль играют чувства. Дети бывают излишне эмоциональными, хотя могут выглядеть безучастными на занятиях, могут оказаться неусидчивыми учащимися, невнимательными слушателями и капризными зрителями с неустойчивыми запросами. Они способны быстро и с энтузиазмом включаться в деятельность и столь же быстро остывать, теряя всякий интерес.

Дошкольники мыслят конкретно и не всегда способны воспринимать абстрактные суждения. Не все пока ещё могут читать и обладают разным кругозором. В этом возрасте, нередко встречаются дефекты речи разного типа и малыши не только искажённо произносят фонемы и слова, но столь же своеобразно воспринимают и воспроизводят звуки иностранной речи. Ещё одной особенностью дошкольников является усвоение материала с педагогом «здесь и теперь». Дети пока не умеют сами организовать своё учение и усваивать знания потом, без помощи старших.

Подчеркнём, что многочисленные и многолетние наблюдения показывают: задача развития детей дошкольного возраста средствами английского языка решается наиболее успешно, если малышам предлагается не образовательный языковой курс, а «развивающий курс для дошкольников с элементами

английского языка», создающий условия для полноценного и всестороннего развития личности. Именно такой подход заложен в ФГОС дошкольного образования.

Данная статья ставит своей целью рассмотреть существующие проблемы и предложить подход к их решению с помощью пособия «Английский до школы» (изд-во «Просвещение»).

В опытном обучении предстояло проверить **гипотезу** о том, что познавательная деятельность ребёнка становится более результативной, если в развивающих заданиях, направленные на познание реальности интегрировать визуальный, аудиальный, речевой и кинестетический опыт детей. Такая интеграция соответствует пока ещё не специализированной детской психике и определяет специфику игры, как доминирующей формы познавательной деятельности в детстве.

### О сохранении детства

Важнейшим требованием ФГОС дошкольного образования является «сохранение детства» в развивающем курсе с элементами языка для малышей. Поэтому в соответствии с принятым в России стандартом, развивающий курс с элементами английского языка для дошкольников направлен на стимулирование познавательных функций ребёнка, воображение, зрительное и слуховое восприятие, физическую активность и творческое самовыражение как на индивидуальных, так и (предпочтительнее) на групповых занятиях. Будем помнить, что в дошкольном возрасте основополагающее значение имеет социализация ребёнка.

Ознакомление детей с иностранным языком обычно начинается, когда малышам исполняется 3-4 года. В этом возрасте, они способны целенаправленно действовать по образцу, опираясь на доступную им наглядность. К 5 годам увеличивается способность придумывать и создавать конструкции из деталей, собирать изображения, пользоваться подручными предметами для счета и др. К началу школьного образовательного курса, т.е. в 6-7 лет, дети обретают способность совершать внутренние действия. Они могут конструировать в уме, прогнозировать правильное решение и проч. Заметим, что в середине 20-го века названные стадии психического развития детей наступали значительно позже (см. исследования Пиаже).

Большое место в развитии детской психики занимает игровая деятельность, Игровой образ представляет собой доступную ребёнку условную модель реальности. Игровое моделирование жизни служит для ребёнка методом исследования окружающей среды и способом взаимодействия с миром. (Эльконин, 1999) Кроме того, игра является важнейшим средством социализации в детском возрасте, обеспечивая контакт детей со сверстниками, когда в полной мере реализуется роль социального фактора в развитии интеллекта и речи. (Выготский, 2016)

В наши дни сохраняется актуальность исследований Л.С. Выготского, выполненных в 30-е годы прошлого века в связи с тем, что нередко в

ускоренном развитии интеллектуальных операций у дошкольников некоторые взрослые усматривают уже зрелые функции. Л.С. Выготский писал, что развитие всех психических функций уходит корнями в раннее детство, но они полностью созревают только в переходном возрасте. В этот период, ребёнок совершает «решительный переход» к абстрактному мышлению и другим «взрослым способам» осознания мира. Современный ребёнок действительно развивается раньше своих сверстников прошлого века, но его интеллектуальные проявления обладают лишь внешним сходством со зрелыми функциями мышления. (Выготский, 2016: 114)

Исследования Л. С. Выготского, сделанные в первой половине прошлого (20-го) века, особенно важны сегодня, когда нередко наблюдаются попытки перешагнуть в интеллектуальной нагрузке ребёнка через естественные возрастные пороги, ссылаясь на требования века информационно-коммуникационных технологий. Именно поэтому одним из важнейших принципов развивающего курса для дошкольников с элементами английского языка, является «сохранение детства», т.е. воспитание нравственных качеств, развитие интеллектуальных возможностей и обучение полезным знаниям по содержанию и форме в соответствии с возрастом.

### Об игровой деятельности

Одним из признаков дошкольного возраста с полным правом считается игра как специфически детская форма познания жизни. Для детей характерны игры с предметами и изображениями, с заданиями, с элементами творческого конструирования, подвижные игры, по правилам, ролевые и т.д. Все игры, в той или иной степени, являются имитирующим способом познания мира и взаимодействия с ним.

Основанием для игровой деятельности как имитационной активности дошкольников, приближающей их к реальной деятельности, служат следующие положения:

- ментальная модель окружающего мира рождается в детском возрасте через интеграцию функций визуального, аудиального, речевого и кинестетического опыта, что обусловлено интеграцией функций левого и правого полушария в период до полового созревания;

- интеграция зрительного, слухового и двигательного анализатора реализуется во множественных формах детской имитационной игры (с предметами, по ролям или правилам, с элементами исследования окружающей среды);

- множественные формы детской имитационной игры наиболее адекватны возрастным особенностям и возможностям детства, поскольку условная деятельность в игровой форме сводит до минимума риски ребёнка в познании окружающего мира, экономит усилия и создаёт предпосылки для становления продуктивной деятельности в будущем.

Игра доминирует у дошкольника как средство социализации и познания, поскольку психологическим механизмом игровой деятельности является интеграция в едином образе зрительной,

слуховой, речевой и двигательной активности, что, в свою очередь, обусловлено симметричной активацией мозговых механизмов у дошкольника. Этим объясняется то, что ребёнок лучше всего воспринимает сказку, если звучащий текст сопровождается не просто изображением, а анимацией, т.е. действиями героев. Этим объясняется популярность «мультиков». Восприятие становится ещё продуктивнее в интерактивных компьютерных играх, где соединяется визуальный, аудиальный, речевой и кинестетический опыт.

Ценным для детского развития является кинестетический опыт ребёнка, воспринимающего, перерабатывающего и выражающего свои знания, впечатления или чувства в изобразительном творчестве. Например, слушая сказку, дети могут рисовать или раскрашивать иллюстрации, делать маски или изготавливать кукольных персонажей для последующей драматизации. Не только восприятие, но и создание ребёнком сказки является важнейшим опытом расширения детского кругозора, формирования культурных представлений и речевого развития (Hong, 2016)

Игры различного типа, таким образом, становятся одновременно и эффективным методом познания и полезным учебным умением, которое важно сформировать у дошкольников. Дети учатся играть, чтобы чему-то научиться.

### О регулировании эмоций

В развивающем курсе с элементами английского языка для дошкольников важно учить детей контролировать свои эмоции и регулировать поведение. Для решения такой задачи, полезными могут быть рифмовки-сигналы, позволяющие эффективно организовать занятие и управлять поведением детей в разных ситуациях на занятии (см. приложение к пособию «Английский до школы» на сайте <http://citystars.prosv.ru/content/parents/2/5/> в рубрике «Дополнительные пособия»). Рифмовки-сигналы, произносимые педагогом вместе с детьми, помогают подготовиться к занятию, организовать групповую или индивидуальную деятельность, пригласить детей послушать или посмотреть сказку. Рифмовки-сигналы приглашают малышей поиграть в настольную или подвижную игру, выполнить занимательное задание за столиками. Для того, чтобы успокоить перевозбуждённых детей, можно использовать рифмовку:

Hush, hush, little mice.  
Calm down, calm down.  
Hush, hush, little mice,  
The cat is in the town.

Рифмовка произносится подчёркнуто спокойным и слегка приглушенным голосом, с замедлением темпа чтения к концу текста. Можно добавить жесты, движения и мимику, изображая испуганных «мышек».

Есть рифмовка, которая сигнализирует окончание занятия и предлагает детям навести порядок в комнате.

На занятиях открываются возможности моделировать эмоции в разных жизненных

ситуациях. В решении этой задачи помогает приём драматизации готового сюжета или ролевой игры, создаваемой вместе с дошкольниками. (Kwon & Yawkey, 2000)

В регулировании детских эмоций на занятиях помогают музыка и песни, размеренные движения в соответствующем темпе, тон общения педагога.

Об использовании родного языка

В научной литературе, посвящённой развитию ребёнка дошкольного возраста средствами английского языка, немалое внимание уделяется технологии «погружения», при котором занятие проводится только на английском языке, а использование родного языка объявляется нежелательным и даже вредным. Между тем, исследования показывают, что имеются основания отнести теорию и практику погружения в иностранный язык к ныне устаревшей «наивной методике». Эта теория противоречит современным научным данным о роли родного языка в обучении иностранной речи и не учитывает поликультурную и мультилингвальную реальность сегодняшнего дня. Рассмотрим подробнее причины, по которым обучение детей методом «погружения» оказывается на деле малоэффективным и монолингвальное обучение чаще всего декларируется, но последовательно, и полностью никогда не используется.

Во-первых, на монолингвальных занятиях, где используется только английский (иностранннй) язык, резко возрастает время говорения педагога, а детям среднего и старшего дошкольного возраста навязывается «немой период», типичный для ребёнка в возрасте до одного года.

Во-вторых, рекламируемое «погружение» малышом в английский язык на занятиях сводится в реальности лишь к «мелкому погружению», когда на занятиях используется на самом деле ограниченное количество слов, фраз на английском языке и сам педагог, а также дети, постоянно «переключают код».

В-третьих, при естественном погружении в реальную языковую среду, ребёнок ежедневно слышит примерно 7,000 высказываний, 2,000 вопросов, 1,500 фраз из различных источников и другой языковой материал (Cameron-Faulkner, Lieven & Tomasello (2003)). Ввод такого внушительного объёма информации на занятии невозможен.

В-четвертых, погружение ограничивается рамками коротких по времени занятий с педагогом и лишь в отдельных случаях продолжается в семье. Столь кратковременное «погружение» не способно оказать существенное влияние на овладение иным языком.

В-пятых, в отличие от реального погружения в языковую среду, где язык есть **средство общения**, иностранный язык в учебных условиях воспринимается детьми как **объект изучения**, даже если педагог запрещает использование родного языка на занятиях и стимулирует общение на английском языке. Для овладения объектом изучения ребёнок естественно использует родной язык-посредник в качестве средства общения.

В-шестых, дети нередко просят педагога дать им

эквивалент английского слова или фразы на родном языке и задают вопрос: «Что означает по-русски ...?»

В-седьмых, оправданное использование собственного языка и обращение к родной культуре на занятиях английским языком, способствует формированию и укреплению культурного самоопределения ребёнка, что важно для последующего самоутверждения личности в поликультурной среде современного мира.

Подчеркнём, что нередко выражаемые опасения межъязыковой интерференции не учитывают культурную и языковую реальность, в которой языки и культуры постоянно соприкасаются, взаимодействуют и влияют друг на друга в современном мире. Родной акцент, как и признаки принадлежности к культуре неизбежно проявляются как внешне физически, так и внутренне ментально вместе с другими наследуемыми человеком культурными признаками.

Не случайно наблюдается растущее количество научных публикаций, в которых подвергается сомнению монологичный подход к обучению иностранным языкам в любых возрастных группах учащихся, включая развивающее обучение дошкольников. (Butzkamm & Caldwell, 2009; Hall & Cook, 2012)

Интеграция языка и содержания (Contents and Language Integrated Learning – CLIL) в развивающем курсе для дошкольников с элементами английского языка, осуществляется намного успешнее, если родной язык выступает как средство педагогической поддержки.

#### **Об особенностях развивающей среды для дошкольников**

Развивающая среда с элементами английского языка для дошкольников отличается своими типологическими признаками. Малыши усваивают материал в единстве визуального, аудиального, речевого и кинестетического опыта, осваивают английское произношение и речевые действия через подражание, нуждаются в речевой тренировке фраз и грамматических структур и получают более прочные знания, если педагог обеспечивает регулярное повторение материала, добавляя «новое» к уже усвоенному. (Scheffer, 2015) Набор заданий на занятиях с дошкольниками отличается от видов деятельности на школьных уроках.

Лексика предъявляется детям с опорой на изображения или предметы, а также в ходе игровой и изобразительной деятельности. Грамматика даётся в виде речевых образцов в контексте учебных ситуаций. Связные высказывания строятся как фрагменты описания изображения, рассказа сюжета или повествования сказки с опорой на комиксы. Общение организуется в форме ролевой игры или драматизации.

В речевой тренировке помогают рифмовки, песни и игровые задания. Для демонстрации эпизодов общения, используются информационно-коммуникационные технологии (мультфильмы и др.). Измерение учебных достижений приобретает специфические для детства формы и используется,

прежде всего, для изучения удовлетворенности детей занятиями и их умения описывать приобретенные умения (I know the words ... , I can speak about ... и т.д.) Учебные достижения дошкольников измеряются только для анализа эффективности развивающего курса.

Опыт работы с дошкольниками в разных странах показывает, что наиболее часто на занятиях используются следующие семь видов заданий: повторение за учителем, прослушивание записей, просмотр мультфильмов, общение в ролевой игре и драматизации сюжетов, участие в игре, декламация стихов и исполнение песен. (Bland, 2015) Добавим к этому, что малыши успешно усваивают языковой материал только при активном взаимодействии с педагогом, т.к. умение самостоятельно выполнять задания и учиться в целенаправленной учебной деятельности активно формируется у детей позже, т.е. в школьном возрасте.

Особое место на развивающих занятиях для дошкольников занимают творческие задания с использованием конструирования и моделирования, лепки, рисования и раскрашивания, догадки и сообразительности, запоминания, воображения и др.

О некоторых развивающих технологиях для дошкольников

Приведём примеры развивающих технологий занимательного характера для детей и покажем цели их применения:

- дети изготавливают из бумаги (картона) «бинокль» или «подзорную трубу», рассматривают животных в «сафари-парке», комментируя то, что видят и описывая зверей;

- с помощью вырезанных из бумаги «автомобилей» и «пешеходов», участники игры создают различные ситуации на «дорогах», подсказывая пешеходам правила дорожного движения;

- вылепленные из пластилина (глины) скульптурные изображения животных используются для описания частей тела и лица, размера, умений летать, бегать, прыгать; можно также лепить и описывать фрукты, овощи и др.;

- ребёнок на ощупь определяет находящиеся в мешке или ящике предметы, фрукты или овощи, называя их и демонстрируя остальным учащимся после извлечения (This is ... This isn't ...);

- вырезанные из бумаги или объёмные / перчаточные куклы (мягкие игрушки), маски, элементы костюмов и реквизит используются для разыгрывания ситуаций в ролевой игре или для драматизации эпизодов сказки;

- дети изготавливают фантастические маски из бумаги, чтобы остальные участники ответили на вопрос “What am I?” получая маску в подарок в случае правильного ответа;

- дошкольники приносят на занятие фотографии своей детской комнаты или игрового уголка, описывая фотографию с помощью структур “There is/are ...”;

- фотографии домашних питомцев, принесённые каждым ребёнком в класс, выставляются перед клас-



сом, а хозяин описывает любимца, не называя его, в то время как остальные пытаются установить соответствие между описанием и конкретной фотографией;

- карточки с изображением предметов полезны для развития памяти детей в игре, где нужно запомнить место каждого изображения и назвать его, глядя на карточки, перевернутые пустой стороной вверх;

- изготовленные детьми книжки-комиксы по сюжету сказки служат опорой для связного высказывания (рассказа) и развития умений устного высказывания.

О развивающей роли занимательных заданий

Целью занимательных заданий является отнюдь не развлечение детей. Занимательные задания в развивающем курсе с элементами английского языка для дошкольников формируют у детей интерес к окружающему миру, обучают полезным познавательным действиям сравнивать, находить различия, классифицировать, организовывать и выстраивать последовательности, учат описывать окружающий мир и излагать сюжеты сказок и рассказов, повышают познавательную мотивацию. (Wright & Maley, 2013)

Говоря о самых разнообразных заданиях, которые могут так или иначе повысить эффективность развивающего курса с элементами английского языка для дошкольников, отметим, что эффективность любой технологии существенно повышается, если она представлена в методической системе. По этой причине только единое пособие развивающего характера, а не случайный набор материалов, может служить надёжной основой целостного развития личности ребёнка и подготовки к школе. В связи с этим закономерно возникает вопрос качества пособия, которое, как показывает международный опыт, обычно оценивается в следующих аспектах:

- нормативном,
- лингвистическом,
- методическом,
- содержательном,
- эстетическом.

В нормативном аспекте пособие оценивается с точки зрения соответствия требованиям ФГОС для дошкольного образования. В лингвистическом плане анализируется отобранный для развивающего курса языковой материал. Методически, внимание обращается на развивающий и мотивирующий характер заданий для дошкольников. Под содержательным углом зрения рассматривается тематика занятий и их значение для воспитания мировоззрения маленькой личности. Эстетически, определяется ценность пособия с точки зрения формирования у детей художественного вкуса, как средствами полиграфического оформления книги, так и текстового содержания.

Нормативные требования государственных стандартов к пособиям для детей и содержание развивающих занятий могут быть разными в тех или иных странах и методических культурах. Однако везде, где уделяется внимание развитию

детей средствами иностранного языка, одинаково ценится качество отбора языкового материала, мотивирующие задания и красочное оформление детских изданий. (Lin, 2014)

### О развивающем курсе «Английский до школы»


Развивающие занятия для дошкольников с элементами английского языка были организованы с помощью пособия «Английский до школы» (изд-во «Просвещение»).

Развивающий курс «Английский до школы» состоит из трёх разделов: «О себе», «Я люблю мою семью», «Мир вокруг меня». С учётом резервных занятий, материал пособия может быть освоен детьми за 30 недель. К пособию имеется бесплатный аудиоматериал с текстами, рифмовками и песнями. Есть также бесплатно скачиваемое приложение для занимательных заданий с буквами английского алфавита, рифмовками-сигналами для организации занятия и дополнительными играми.



С пособием «Английский до школы», дети учатся говорить о себе, своём возрасте и национальности, описывать внешность, рассказывать об одежде, вещах и игрушках. Они смогут рассказать о семейных праздниках и домашних обязанностях членов семьи, своих делах в течение дня.

Детям важно уметь рассказать о месте, где они живут и о своей стране. Интерес у детей вызывают путешествия, доступная возрасту информация о других странах и континентах, традициях, людях, национальных одеждах, животных в разных частях света.

С помощью пособия «Английский до школы» у малышей формируется первичное экологическое мышление, они знакомятся с домашними и дикими животными, их привычками, умениями и способностями. Оправданное внимание уделяется занимательным и игровым заданиям, в которых дети непроизвольно усваивают названия овощей и фруктов и даже могут научиться делать несложные салаты.

 **Раскрась, послушай и скажи. Colour, listen and say.**  
Посмотри на рисунок девушки в русской национальной одежде.  
Раскрась её.



 **Послушай и скажи по-английски: This is a Russian girl. А что ты скажешь по-английски, если на рисунке мальчик в русской национальной одежде? Правильно. Ты можешь сказать: This is a Russian boy.**  
 **18** Урок 3

**Урок 26** Дикие животные. **Wild animals**

ЗАНЯТИЕ А

Учимся говорить. Learning to speak.



Посмотри, послушай и скажи. Look, listen and say.

Посмотри, послушай и скажи, кто изображён на рисунках.



This is a bear. This is a fox. This is a hare. This is a wolf.  
This is a giraffe. This is a lion. This is a tiger. This is a monkey.  
This is an elephant.



Урок 26



Посмотри на рисунок, послушай предложения и покажи зелёную карточку, если предложение правильное. Покажи красную карточку, если предложение неправильное.

This is a salad.  
This is a fruit salad.  
This is a vegetable salad.  
I see tomatoes in the salad.  
I see cucumbers in the salad.  
I see apples in the salad.



**О дополнительных технологиях на развивающих занятиях**

Возможности любого пособия реализуются полнее, если использовать дополнительные технологии развивающего обучения ребёнка.

Опыт показывает, что для расширения словарного запаса, лучше всего подходит активное взаимодействие взрослых с ребёнком. Дети и педагог вместе играют с предметами. В ходе занимательной активности малыши называют объекты, раскрашивают изображения. Они собирают картинки или конструкции из блоков, называя то, что получилось. Полезно регулярно вспоминать названия предметов на картинках и фотографиях, играть в лото с изображениями на карточках.

Детям может быть интересна игра «Передай слово» («Pass the word»). Педагог шепчет первому ребёнку на ухо слово, и дети шёпотом передают это слово друг другу. Ребёнок в конце ряда громко произносит слово вслух. Игра позволяет многократно повторять слово, не утомляя детей однообразием деятельности.

В игре «Smiling or sad» ведущий показывает карточку с изображением, называя его. Остальные участники показывают карточки «Smiling/Sad»

в зависимости от отношения к изображению на карточке (фруктам, овощам, животным, игрушкам, одежде, погоде).

Усвоению новых слов способствуют настольные игры с игровым полем, игральной кубиком или волчком со стрелкой. Требуется назвать выпавший предмет или действие, после которого игра продолжается.

На занятиях можно организовать «поиск клада» («Treasure hunt») – спрятанной карточки с изображением или предмета. Выигрывает тот, кто найдёт больше «сокровищ».

Дошкольникам ещё рано усваивать грамматические правила, но для закрепления грамматических клише полезны игровые задания, в которых тренируются нужные структуры построения предложений. Например, для тренировки вопросов, используется игра «Что это?» («What is it?»). Карточка с изображением животного или предмета закрепляется на спине ведущего, и он спрашивает участников «Is it ...? Does it ...? Can it ...?» Участник, после ответа которого ведущий угадал слово, сам становится ведущим.

Интенсивную тренировку грамматических клише можно организовать с помощью рифмовок, стихов и песен, поскольку этот материал многократно повторяется.

В усвоении грамматических клише помогают настольные игры. Например, в игре «How old is ...?» в зависимости от выпавшего числа, играющие называют животное на игровом поле, определяя его возраст по количеству свечей на торте. Участник, ответивший правильно, получает право бросать игральный кубик или крутить волчок со стрелкой. Полезной настольной игрой с игральной кубиком или волчком со стрелкой, является «What is the weather like», где на игровом поле размещаются изображения разной погоды. С помощью карточек и игрального кубика (волчка со стрелкой) можно организовать настольные игры «What is there in the fridge?» (с изображениями продуктов), «What is his/her job?» (с изображениями людей различных профессий), «What time of year is it?» (с изображением времени года или соответствующих предметов одежды, спортивных принадлежностей и др.)

Игровые задания создают условия для активной продуктивной речи детей. Однако напомним, что рецептивные виды речевой деятельности на иностранном языке являются пока ещё ведущими в дошкольном возрасте, когда дети накапливают речевые впечатления. Поскольку дошкольники обычно ещё не читают по-английски, у них наиболее активно формируется умение слушать с пониманием. Для этого детям предлагаются короткие рассказы с иллюстрациями, видеофрагменты с мультипликацией, а также содержательные высказывания педагога, которые рекомендуется подкреплять яркими иллюстрациями.

**Об управлении вниманием детей**

Полезно привлекать внимание детей к содержанию занятия песенками, рифмовками и стихами. Внимание детей активизируется в заданиях

типа «Послушай описание и заметь ошибку в изображении». Вниманием малышей можно управлять, давая задание «на внимание», когда они слушают команды, но выполняют их только по условному сигналу, а в других случаях игнорируют.

Можно предложить дошкольникам послушать стихотворение и раскрасить иллюстрации в соответствии с текстом, послушать эпизоды сказки и подобрать к каждому эпизоду соответствующую картинку или предмет.

Существует мнение, что для управления вниманием детей, необходимо часто менять виды деятельности на занятиях. Суждение о «неустойчивости детского внимания» основано на том, что дети обладают повышенной реактивностью на изменения в окружающей обстановке. Чем больше раздражителей вокруг или чем чаще меняются окружающие детей сигналы, тем короче будет время сохранения детского внимания. Вместе с тем, наблюдения показывают, что малыши могут долго концентрироваться на одном виде деятельности, глубоко погружаясь в создаваемую идею, если отсутствуют внешние раздражители или когда они их не замечают. Это означает, что важно давать детям возможность и время самостоятельно и независимо действовать, убрав все внешние раздражители и предоставить шанс некоторое время побыть «наедине с собственной идеей».

О работе с буквами в развивающем курсе

Дошкольникам в большинстве случаев ещё рано читать по-английски. Однако малышам полезны занимательные задания развивающего характера с буквами алфавита. Буквы - это объекты окружающего мира и детям целесообразно постепенно привыкать к этим письменным знакам. Во-первых, им важно понять, что буква - это знак для звука. Если знаешь букву, можно назвать звук. Во-вторых, малыши постепенно начинают понимать, что буквы выстраиваются в ряд и получается слово. Если знаешь буквы и звуки, написанное слово можно прочитать. В-третьих, дети способны сделать вывод о том, что если написанное слово можно прочитать, то из этих букв можно сложить (написать) слово. Иными словами, дошкольники ещё не учатся читать и писать по-английски, но им уже можно помочь понять «механику букв и звуков» и подружиться с этими знаками. Это подготовит детей к успешному овладению чтением в школьном образовательном курсе иностранного языка.

Об обучении письму

Ключевым приёмом в обучении дошкольников писать можно считать развитие мелкой моторики и формирование умения обводить, вначале изображения, а позже и буквы в прописях. Для того, чтобы такое «письмо» было осмысленным, желательно предлагать детям задания, где дошкольникам нужно обвести контуры интересных и понятных для них изображений. Можно предложить по прописям обвести первую букву в слове перед знакомым им изображением, которое они уже могут назвать по-английски. Любые осмысленные задания,

например, обвести контуры изображения, в названии которого есть определённый звук, важны для развития мелкой пальцевой моторики у малышей и первичных элементов техники письма.

Дети могут запомнить рифмовку-поздравление и «читать» её, указывая на целые слова. Пропущенные в словах первые буквы они обводят по прописям и читают, подражая услышанному тексту.

Полезно научить детей оформлять поздравительную открытку, обводя в прописях пропущенные первые буквы слов поздравления. Это развивает у детей важное социальное умение поздравлять родных и друзей с праздником. Такое задание имеет коммуникативный смысл и воспитательное значение.

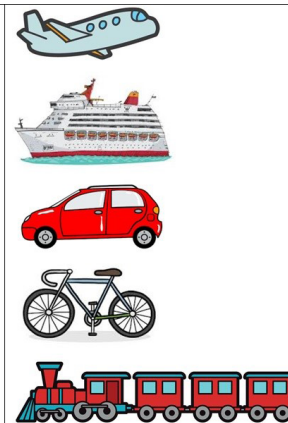
Педагог может приготовить раздаточный материал с прописями для детей, пользуясь «генератором прописей». Ссылка для доступа: [http://www.writingwizard.longcountdown.com/multi-word\\_handwriting\\_worksheet\\_maker.html](http://www.writingwizard.longcountdown.com/multi-word_handwriting_worksheet_maker.html)

Занимательные задания с буквами в пособии «Английский до школы»

Развивающее пособие «Английский до школы» имеет приложение: [http://prosvfiles.ru/citystars/data/pdf/20180806182635\\_5b6868ab3bdae6.70322530.pdf](http://prosvfiles.ru/citystars/data/pdf/20180806182635_5b6868ab3bdae6.70322530.pdf)


Приложение содержит иллюстрации (мини-карточки), спомощью которых можно знакомить детей с буквами английского алфавита в занимательных заданиях. Мини-карточки позволяют научить детей узнавать первую букву в написанном слове, пользуясь иллюстрацией-подсказкой и называть букву/звук. Можно узнавать слово целиком с опорой на иллюстрацию и произносить его, приклеивать этикетки (sticky labels) с написанным словом к нужной иллюстрации, подбирать краткие субтитры к эпизодам сказки и произносить элементарный текст, указывая на слова. Слова дети могут узнать по первым звукам и буквам в этих словах. Рекомендуется произносить рифмовки, указывая на целые слова и вставляя вместо пропущенных слов изображение, название которого соответствует смыслу и рифме. Например, из пособия «Английский до школы» можно использовать следующий стишок, в котором дети должны указать на нужное изображение в месте пропуска слова и прочитать всю рифмовку:

Train, train.  
Go, go!  
Plane, \_\_\_\_\_,  
Hello, hello!  
Plane, plane,  
Fly, fly!  
Train, \_\_\_\_\_,  
Good bye, goodbye!





Предлагаем ещё один вариант задания вставить в рифмовку картинку вместо пропущенного слова:

In the room, there is a chair.	
In the room, there is an ____ - ____.	
In the room, there is a door,	
There is a _____ on the floor.	

Подобные задания формируют у детей установку на смысловое восприятие и чтение текста.

Об обучении говорению с пособием «Английский до школы»

Для обучения говорению целесообразно использовать следующие приёмы, в которых дети:

- играют в ролевою игру с имитацией жизненных ситуаций (“Let’s roleplay”),
- участвуют в драматизации эпизодов сказки или мультфильма с масками, элементами костюмов или куклами (“Let’s act out a fairytale”),
- создают игровые ситуации с вопросами (“Answer my questions”) и призами победителю,
- догадываются об исчезнувшем предмете в игре (“What is missing?”) для развития памяти,
- вспоминают о названиях перевёрнутых изображением вниз карточек в игре “What is this?”,
- описывают одну из картинок, чтобы остальные участники догадались о названии изображения (“Listen and guess”),
- складывают и описывают предметы в «корзинке супермаркета» (“Supermarket basket”),
- создают из иллюстраций свою «книжку с картинками» и рассказывают знакомый сюжет в игре “My picture book”.

Поскольку современный ребёнок является «цифровым аборигеном», на занятия можно использовать интерактивную доску, дозируя время такой активности. Современные дети предпочитают мультимедийные эффекты. Они привыкли к быстрой смене информации, умеют распределять внимание между разными источниками и готовы одновременно участвовать в нескольких видах деятельности. Их также привлекает возможность действовать интерактивно, соединяя визуальный, аудиальный, речевой и кинестетический опыт. (Prensky, 2001) Например, дошкольники с интересом слушают сказку, раскрашивают иллюстрации к этому тексту, вырезают персонажей, «оживляют» картинку с помощью фигур персонажей и сами драматизируют эпизод. Такого рода задания можно организовать с пособием «Английский до школы», где имеется немало материала для таких заданий.

О подготовке к школе с пособием «Английский до школы»

В соответствии с ФГОС дошкольного образования, на развивающих занятиях важно формировать у детей желание и готовность учиться в школе. В этом направлении у детей развиваются:

- элементарные познавательные умения, включая запоминание, группирование, исключение лишнего, тренировку пальцевой моторики, организацию своего рабочего места, самооценку выполненного задания;

- основы социальных умений общаться с членами семьи, педагогом, друзьями, участвовать в парной и групповой работе, соблюдать нормы этикета во взаимодействии со сверстниками и старшими, проявлять терпимость к индивидуальным различиям и способностью разрешать конфликты;

- доступные детям умения эмоциональной регуляции, такие как самоконтроль, сопереживание, взаимодействие, поддержка и помощь другим.

### Об управлении дисциплиной на занятиях с дошкольниками

Сформулируем несколько положений об управлении дисциплиной на развивающих занятиях в группе дошкольников:


- дети должны быть заняты решением интересной для них задачи,
- целесообразно поощрять желание детей помочь друг другу,
- количество заданий для разных детей на занятии может быть разным,
- на занятии рекомендуется менять задания, чередуя коммуникативную, творческую и физическую активность,
- желательно периодически давать детям время для спокойной самостоятельной деятельности.

Об опытном обучении дошкольников с интеграцией визуального, аудиального, речевого и кинестетического опыта

В опытном обучении детей в возрасте 5-6 лет проверялась экспериментальная гипотеза о том, что познавательная деятельность ребёнка становится более результативной, если в развивающих заданиях интегрировать визуальный, аудиальный, речевой и кинестетический опыт детей. Основанием было предположение, что интеграция функций соответствует особенностям мозговой организации детской психики и обуславливает доминирующую роль игры, как имитационной формы продуктивной деятельности в детстве.

Для проверки этой гипотезы использовались фрагменты рисунков, из которых нужно было собрать изображение, соответствующее рифмовке для запоминания и воспроизведения, бытовой ситуации для описания или фрагменту сказки для драматизации. Использовался материал из пособия «Английский до школы».


Знакомясь с рифмовкой, дети слушали и воспроизводили её, собирая картинку-иллюстрацию из фрагментов. Например, в работе с детьми использовалась следующая рифмовка из пособия «Английский до школы»:

 96! **Послушай и повтори стишок. Listen and repeat the rhyme.**

Послушай стишок и покажи жестами то, что ты слышишь. После этого повтори стишок.

ABC

In the morning  
I get up, I get up, I get up.  
During the day  
I work and rest, eat and play, run and jump.  
In the evening  
I am tired, I am tired, I am tired.  
And at night  
I go to bed. During the night I sleep tight.





Аудиальный опыт был организован с помощью профессионально записанного аудиофайла к пособию «Английский до школы». Кинестетический опыт дети накапливали, собирая рисунок из фрагментов или, как вариант, они изображали жестами то, о чем говорится в стихотворении.

Детям также предложили следующий «проект». Дошкольники, с помощью старших, готовили фотографии, иллюстрирующие их действия (пантомиму) в соответствии со стихотворными строчками. Они декламировали стих и одновременно показывали свои снимки (фотографии или изображения на экране смартфона / компьютера).

Для интеграции визуального, аудиального, речевого и кинестетического опыта использовался красочный иллюстративный материал пособия «Английский до школы» - фрагменты сказки «Белоснежка и семь гномов»:



Учитель, пользуясь приложением PowerPoint, может сделать [несложную анимацию](#) к этому и другим эпизодам сказки. После того, как малыши посмотрят эпизод и усвоят языковой материал, они смогут принять участие в создании «живой иллюстрации» с вырезанными фрагментами изображения, разыгрывая сценки сказочного сюжета.

После того, как дошкольники познакомились с очередным эпизодом сказки и усвоили речевой материал, была организована проектная деятельность. Детям раздали черно-белые «раскраски» эпизодов из сказки (изображения доступны в интернете). Малыши раскрашивали изображения и, с помощью старших, вырезали нужные для драматизации объекты: дворец, деревья в лесу, домик гномов, основных героев, животных и проч. Далее, они произносили текст эпизода, размещая в ходе драматизации эпизода, объекты, предметы и персонажи на рисунке. Получалась собираемая из фрагментов иллюстрация разыгрываемого эпизода – динамичная картинка.

Это мини-представление снималось на видеокамеру (телефон) и демонстрировалось детям и родителям. Приводим в качестве примера образец коллажа-раскраски, сделанного для одного из занятий. Учащиеся раскрашивали рисунки и вырезали их. Затем дети разыгрывали эпизод «отравленное яблоко – bad apple», собирая рисунок из фрагментов в ходе драматизации:



Отдельные элементы рисунка можно было многократно использовать для других эпизодов сказки.

#### Обсуждение результатов

Опытное обучение позволило сделать полезный практический вывод. Интеграция визуального, аудиального, речевого и кинестетического опыта детей в игровой активности оказалась эффективной технологией в развивающем курсе с элементами английского языка для дошкольников.

Малыши более внимательно слушали рифмовку или эпизод из сказки, если слуховое восприятие подкреплялось зрительным и кинестетическим впечатлением – постепенным сбором рисунка-иллюстрации из фрагментов в процессе их высказываний. Наблюдения показали, что сбор изображения из фрагментов синхронно с восприятием текста на слух привлекал внимание дошкольников не менее эффективно, чем мультипликация. Познавательная деятельность становилась ещё более активной, если дети получали возможность раскрасить фрагменты изображения и самостоятельно драматизировать сюжет, одновременно собирая изображение из фрагментов и проговаривая текст.

#### Выводы

В статье сделана попытка изучить возможности развивающего курса с элементами английского языка для дошкольников. Изучались развивающие возможности активных действий детей с предметами и наглядными изображениями, ролевых, подвижных и настольных игр, изобразительной деятельности, а также интеграции визуального, аудиального, речевого и кинестетического опыта.

Обзор литературы позволил определить стадии развития детей дошкольного возраста и выделить наиболее адекватные виды заданий для активизации интеллектуальной деятельности малышей. Были изучены роль и место родного языка на развивающих

занятиях с элементами английского языка. Рассматривались наиболее эффективные материалы, приёмы и технологии развивающего курса с элементами английского языка для дошкольников.

В опытном обучении детей 5-6 лет использовалось пособие «Английский до школы», содержащее разнообразные формы проведения занятий, включая задания, полезные интеллектуальной деятельности и для подготовки детей к школьному образовательному курсу английского языка. Проверялись способы педагогического управления вниманием, эмоциями и познавательной активностью детей.

В проведённом исследовании подтвердилась гипотеза о том, что познавательная деятельность ребёнка становится мотивированной, активной и результативной, если в заданиях интегрируется визуальный, аудиальный, речевой и кинестетический

опыт. Это, по всей видимости, объясняется тем, что интеграция полимодального опыта соответствует особенностям нейрофизиологической организации детской психики, когда функции соответствующих мозговых центров ещё не обрели характерную для взрослых автономную специализацию.

Исследование также подтвердило трансцендентальный (всепроникающий) характер игры, как специфической формы развивающей деятельности дошкольников, позволяющей имитировать разные аспекты внутренней и внешней деятельности, готовя ребёнка к продуктивной деятельности. Интересно, что в любом виде игровой активности дошкольников накапливается пока ещё в интегрированной форме визуальный, аудиальный, речевой и кинестетический опыт.

# ПОДГОТОВКА РЕБЁНКА К ШКОЛЕ В РАЗВИВАЮЩЕМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Подготовка к школе не ограничивается изучением алфавита и формированием у малышей умения читать или считать. Развитие детской личности, учебные умения и желание учиться в школе, а также направленность познавательных интересов ребёнка – важные составляющие их успеха в школьном образовании. Эти и другие педагогические задачи, а также пути их решения рассматриваются в статье.



## Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт для дошкольного образования в качестве одного из требований выдвигает создание условий для формирования у детей мотивации учения и подготовки к школе. В данной статье будут рассмотрены познавательные умения, которые можно сформировать у дошкольника в развивающем курсе английского языка, чтобы лучше подготовиться к школе. Будет показано, что подготовка к школе не ограничивается изучением элементов языка и формированием у малышей умения «сказать по-английски». Готовность и желание учиться, а также направленность познавательных интересов – вот важнейшие составляющие их успеха в школьном образовании.



## Обзор литературы

Одним из умений, необходимых для овладения иностранным языком, является запоминание языкового материала. С одной стороны, запоминание – это традиционное умение, которое ассоциируется с механическим заучиванием. С другой стороны, у методистов-исследователей и учителей-практиков сохраняется интерес к запоминанию как познавательной стратегии. В одном из исследований (Khoil and Sharififar, 2013) была сделана попытка сравнить эффективность заучивания слов списком и смысловыми группами. Опытная проверка показала, что между группами учащихся, которые запоминали не связанные между собой или объединённые смыслом слова, не было никакой заметной разницы. Различие существовало для педагога, у которого подготовка семантически связанных групп слов занимала значительно больше времени.

Результаты исследований дают основание методистам сделать вывод о том, что запоминание играет важную роль в овладении иностранным языком и у учащихся следует развивать память, как механизм хранения информации (Beaumont, 2011)

В связи с тем, что запоминание учебного материала на занятиях с детьми является повсеместно распространённой практикой, возникает вопрос, как относятся сами учащиеся к тому, что педагоги настойчиво повторяют с ними учебный материал в аналогичных или даже в тех же самых заданиях.

Проведённые международные наблюдения показывают, что дети активно откликаются на задание ещё и ещё раз повторять слова, фразы, рифмовки и песни для того, чтобы лучше запомнить содержание. Объясняется это тем, что подражание и повторение, как познавательный механизм, наиболее активно функционирует в детстве, уступая лидирующее место анализу, синтезу и критическому мышлению на более поздних этапах интеллектуального развития. Это не означает, что в детском возрасте подражание и запоминание являются единственными способами познания мира. Активное восприятие мира в интерактивной деятельности, а также собственные умозаключения не только возможны, но и необходимы для полноценного развития детской личности до школы.

Детям, для полноценного развития, нужны реальные и игровые задания, аналитические и синтезирующие действия, упражнения с элементами критического и абстрактного мышления, возможность сформулировать оценочное суждение или дать определение доступному для ребёнка понятию.



В условиях, когда растёт внимание к познавательным действиям детей, популярная ранее ролевая игра постепенно отходит в международной практике на второй план. Причина состоит в том, что ролевое общение предполагает запоминание готовых фраз, так как возможности языковой импровизации в дошкольном возрасте ограничены как на иностранном, так и на родном языке. Элементы ролевой игры встречаются на занятиях с дошкольниками, но лишь как короткие эпизоды на этапе закрепления языкового материала.

Место некогда популярной ролевой игры занимают творческие задания, которые можно сгруппировать следующим образом: соединение предметов и идей с объяснением, изучение и описание незнакомого предмета или изображения, перенос речевых и физических действий в новую ситуацию и др. (Tin, 2013).



Творческие задания хорошо сочетаются на занятии с коммуникативными играми, в которых есть не только игровые правила и элемент соревнования, но и интеллектуальная задача, требующая аналитический действий, догадки, умения оценить ситуацию и проч.

Игровая задача может заключаться, например, в том, чтобы быстрее других узнать, сколько детей в группе любят молоко или умеют плавать. Для этого, дети получают вопросы, которые они должны задать остальным участникам игры. Можно дать один и тот же вопрос одному или двум учащимся. В конце игры, участники рассказывают о своих результатах. Победитель определяется по скорости выполнения задания и точности собранных ответов.

В раннем обучении иностранным языкам особое место отводится формированию у ребёнка умения мыслить. Без мысли нет высказывания. К учебным умениям, которые доступны детям в дошкольном возрасте, можно отнести умение ребенка припомнить событие или увиденное изображение. Полезно описание картинки с самостоятельными пояснениями или выстраивание эпизодов рассказа в картинках в логической последовательности. Развитию детей способствует решение доступных проблемных задач или выбор наилучшего способа поведения в той или иной ситуации. Формулирование детских оценочных суждений также важно для развития нравственных установок личности (Waters, 2006).

Обучение становится для дошкольников опытом усвоения важных личностных свойств, полезных познавательных умений, а также элементов знаний. При этом в фокусе оказывается тренировка

конкретных познавательных действий. Например, описывая картинку, ребёнок учится так описать изображение, чтобы остальные участники догадались, о какой картинке рассказывает их товарищ.

Спорной областью обучения иностранному языку в дошкольный период является использование на занятиях родного языка учащихся. С одной стороны, бытует установка на подготовку ребёнка к общению только на иностранном языке. Защитники монолингвального обучения забывают о том, что современная социальная среда становится все более многоязычной. В такой среде, типичным является, «переключение кодов» — переход с иностранного языка на родной язык и наоборот.

Практика во всем мире показывает, что педагоги дошкольного образования прибегают к родному языку учащихся на занятиях иностранного языка, так как переход на родной язык позволяет объяснить суть задания, расширить детский кругозор, решить организационные задачи урока и сравнить иностранный язык с родной речью. При этом объем родного языка на таких занятиях определяется педагогической целесообразностью, так как целью является подготовка ребёнка к общению на иностранном языке. (Sampson, 2012). Педагог старается говорить максимально по-английски, а ребёнок — по возможности.

Переключение кодов позволяет полнее реализовать принцип содержательного обучения иностранному языку в дошкольном возрасте, обеспечивающего усвоение интересной информации об окружающем их мире — контексте их жизни. Этот принцип хорошо сочетается с идеей строить обучение иностранному языку дошкольников с использованием элементов мировой художественной литературы для детей, а также других способов предъявления информации, например, видеофрагментов, эпизодов фильмов и др.

**Формирование учебных умений дошкольника**

В развивающем курсе английского языка для дошкольников, у детей формируются учебные умения, которые потребуются им в школьном курсе английского языка. Эти умения, представляющие собой универсальные учебные действия, следующие: запомнить, повторить, разыграть по ролям, описать, нарисовать/раскрасить и сказать, найти и назвать/описать, общаться в игровой деятельности, устанавливать соответствия, группировать предметы и понятия по признакам, различать верное и неверное, догадываться, придумывать и находить информацию.

Рассмотрим пути формирования у детей полезных учебных умений с использованием пособия «Английский до школы».

Пособие состоит из трёх разделов: «О себе», «Я люблю мою семью», «Мир вокруг меня». Дети усваивают полезные и доступные для них коммуникативные и познавательные действия в ходе взаимодействия с педагогом и друг с другом. Например, когда дети знакомятся с правилами личной гигиены (в программу развивающего курса обязательно должны входить представления о здоровом образе жизни, правилах поведения,



этических норм), они принимают участие в мини-спектакле по сказке «Буратино» (иллюстрация из пособия стр 27 задание 38).

Для того, чтобы организовать содержательное общение с использованием лексики «члены семьи», в пособие включено задание по мотивам российских и зарубежных сказок.



При обсуждении празднования дня рождения, используется сюжет из сказки «Малыш и Карлсон» (иллюстрация из пособия стр 44 задание 65).

Разработка темы «подарки» включает задание «Раскрась и назови» (иллюстрация из пособия стр 45 задание 67).

Формирование логического мышления у детей осуществляется в серии заданий, одним из которых является восстановить последовательность иллюстрации к сказке «Белоснежка и семь гномов». Эта сказка даётся в пособии с продолжением. (иллюстрация из пособия стр 102 задание Посмотри, вспомни и расскажи – РЕДАКТОРУ это задание без номера).

Дети имеют возможность сравнивать элементы разных культур, которые существуют на планете. Например, они рассказывают о России и Великобритании, сравнивают в доступной для них форме флаги и столицы двух государств, известные здания, одежду полицейских и др. (иллюстрация из пособия на стр 79 задание 130). Детям интересно сравнить имена своих сверстников в России и в других странах. Дошкольники учатся строить элементарные высказывания по карте мира.

У детей формируются представления об окружающей природе, о животных населяющих планету (иллюстрация из пособия стр 77 задание 127). С этой целью, также используются интерактивные и творческие задания. (иллюстрация из пособия стр 84, задание 139), способствующие формированию у дошкольников необходимых учебных умений и универсальных учебных действий.

Большое внимание в пособии уделяется детским стихам и песням. (иллюстрация из пособия — песня со стихами — стр 67, задание 111. (иллюстрация — желательно сделать ссылку на аудиофайл — песня к заданию 111 и для этого нужно сохранить этот отдельный звуковой файл со ссылкой).

Особенности развивающего пособия «Английский до школы»

Все материалы пособия, включая иллюстрации, тексты и интерактивные задания, взаимосвязаны



(иллюстрация из пособия стр 84, задание 139)

между собой и направлены на достижение общей цели — всестороннее развитие личности дошкольника для подготовки к дальнейшему обучению в начальной школе. Пособие построено по концентрическому принципу, то есть, языковой материал, представления об окружающем мире, полезная информация и практические умения систематически тренируются на все более высоком уровне с добавлением деталей. Так, например, в пособии неоднократно используется карта мира, что позволяет постепенно формировать и расширять географические представления дошкольников. Такая информация логично вписывается в развивающий курс английского языка, поскольку этот язык — окно в большой мир.

Детские представления о географическом, экологическом и культурном разнообразии окружающего мира также формируются постепенно, и материалы пособия неоднократно возвращают ребёнка к идее большого и разнообразного мира вокруг нас. В пособии используются иллюстрации героев сказок разных народов, куклы в национальных костюмах различных стран, животные, обитающие в южных и северных широтах и др. (иллюстрация из пособия стр. 88 задание 145).

Формирование у детей устойчивых познавательных умений возможно, если форматы учебных заданий повторяются в достаточном количестве, так как любые действия, в том числе и интеллектуальные, требуют привыкания и некоторой доли автоматизации. Типичными заданиями является «Повтори и запомни», «Послушай и расскажи», «Раскрась и скажи»,

«Нарисуй то, что слышишь», «Подними зелёную карточку если предложение правильное и покажи красную карточку, если предложение неправильное» и другие: (иллюстрация из пособия стр. 95 задание 156).



156 Посмотри на рисунок, послушай предложения и покажи зелёную карточку, если предложение правильное. Покажи красную карточку, если предложение неправильное.



This is a farm.	There is no duck on the farm.
There is a house on the farm.	There is a hen on the farm.
There is a horse on the farm.	There is a cock on the farm.
There is a cow on the farm.	There is a sheep on the farm.
There is no pig on the farm.	There is no goat on the farm.

157 **Послушай, повтори и запомни стишок. Listen, repeat and remember the rhyme.**

Покажи жестами то, о чём говорится в каждой строчке стихотворения.

**ABC**

A pig, a horse, a hen and a cow  
Are on the farm now.  
The pig wants to eat.  
The horse wants to run.  
The hen wants to sing.  
The cow wants to dance.  
But how?



Урок 25

95

На занятии обязательно используются задания с движениями. Для этого полезны многочисленные рифмовки, песенки, а также слова и фразы, которые можно организовать в ритмичные единства. (иллюстрация из пособия стр. 43 задание 64).

Дополнительные рифмовки-сигналы, которые позволяют организовать занятия, перейти от одного задания к другому, приступить к подготовке или уборке своего рабочего места после занятия. Рифмовки-сигналы могут также напомнить детям о правилах поведения на занятии, если они «на минуточку забылись». Рифмовки-сигналы и другие материалы включены в приложение к пособию. В приложении есть также наглядный материал для игровых действий с буквами английского алфавита. В подготовке детей к школьному образовательному курсу иностранного языка помогут «Английские прописи». Это пособие построено на основе развивающих заданий.

### Заключение

Эффективно готовить ребёнка к школе можно с пособием «Английский до школы», которое представляет собой развивающий курс английского языка, обеспечивающий всестороннее развитие личности, расширение общего кругозора и понятийной базы, формирование ценных нравственных качеств и интеллектуальных умений, а также укрепление учебной мотивации и желания учиться в школе. Пособие позволяет организовать развивающий курс английского языка с детьми, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для начального образования, преодолевая устаревшую практику перегрузки детской памяти в ущерб развитию личности.

### links & resources

1. Мильруд Р.П. «Английский до школы»: пособие для детей 5-6 лет. М.: «Просвещение», 2016.
2. Mike Beaumont. 2011. «Challenging the traditional/communicative dichotomy.» ELT Journal 65(3):309-310.
3. Roya Kaholi., and Samira Sharififar. 2013. «Memorization versus semantic mapping in L2 vocabulary acquisition.» ELT Journal 67(2):199-209.
4. Andrew Sampson. 2012. «Learner code-switching versus English only.» ELT Journal 66(3):293-303.
5. Tan Bee Tin. 2013. «Towards creativity in ELT: the need to say something new..» ELT Journal 67(4):385-397.
6. Alan Waters. 2006. «Thinking and language learning.» ELT Journal 60(4):319-327.

## ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЭКСПЕРИМЕНТ ПРОДОЛЖАЕТСЯ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Российское педагогическое сообщество проявляет постоянный интерес к раннему обучению английскому языку в период дошкольного развития детей. Этот интерес поддерживается тем, что в дошкольных образовательных организациях проходит экспериментальную апробацию Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В дискуссиях принимают участие не только учителя и педагоги-воспитатели, но и методисты, психологи, социологи и родители, заинтересованные в создании наиболее благоприятных условий социализации ребенка.

### Проблема и основные вопросы для обсуждения

При всех «за» и «против» сторонники противоположных взглядов нередко сходятся в том, что обучение английскому языку в дошкольном возрасте способствует интеллектуальному росту детей, ускоряет их языковое развитие; формирует важные элементы социальной компетенции; облегчает раннюю интеграцию в поликультурном пространстве современного мира; закрепляет полезные умения взаимодействия с педагогом, родителями и сверстниками; тренирует универсальные познавательные действия и готовит к школьному образованию.

В предлагаемой статье будет сделана попытка хотя бы частично ответить на основные вопросы, обычно возникающие, когда речь заходит о дошкольном образовательном курсе английского языка:

- Какие существуют нормативно-правовые основания для дошкольного образовательного курса английского языка?
- Какие особенности и принципы характеризуют дошкольный образовательный курс английского языка?
- Какие требования к результатам предлагает ФГОС дошкольного образования?
- Каким может быть содержание дошкольного образовательного курса английского языка?
- В чем состоит специфика Программы дошкольного образовательного курса английского языка?
- Как работать с детьми дошкольного возраста в образовательном курсе английского языка?

### Нормативно-правовая база обучения иностранным языкам в дошкольном образовании

В соответствии с новым Законом об образовании получение начального общего образования в образовательных организациях начинается по достижении детьми возраста шести лет и шести месяцев при отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья, но не позже достижения ими возраста восьми лет. По заявлению родителей

(законных представителей) детей учредитель образовательной организации вправе разрешить прием детей в образовательную организацию на обучение по образовательным программам начального общего образования в более раннем или более позднем возрасте.

Следовательно, дошкольное образование в России может продолжаться до достижения детьми возраста от шести с половиной до восьми лет. По состоянию здоровья дошкольное образование иногда продлевается. Обучение, воспитание и развитие детей осуществляются по программам дошкольного образования.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее — ФГОС ДО, Стандарт) обучение детей английскому языку в дошкольном образовательном учреждении может осуществляться либо в рамках основной образовательной программы — в ее части, формируемой участниками образовательных отношений, либо в рамках оказания дополнительных образовательных услуг. Таким образом, обучение английскому языку дошкольников преследует цели целостного и всестороннего развития личности ребенка, не ограничиваясь формированием у детей коммуникативной компетенции и не выделяя обучение иностранному языку в качестве ведущей цели или доминирующей задачи.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. При этом важно обеспечить достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для последующего успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности. Важно подчеркнуть, что **освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся.**

Из положений нового Закона об образовании следует вывод, что в дошкольном обучении коммуникативная деятельность детей с использованием элементарных средств английского языка является не целью обучения, а средством



развития личности дошкольника. При этом объем усваиваемых дошкольниками знаний иностранного языка регламентируется лишь частично и в значительной мере определяется участниками отношений в сфере образования ребенка с учетом педагогической целесообразности.

Обучение английскому языку в дошкольном возрасте в соответствии с Законом об образовании направлено на формирование личности обучающегося дошкольника, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и начальных умений учиться. Дошкольники могут овладеть доступным лексическим запасом и набором речевых структур. Они способны усвоить простые числительные. В зависимости от способностей и достигнутого уровня языкового развития, дети могут научиться узнавать и называть буквы алфавита. Некоторые дети пытаются узнавать написанное короткое слово с опорой на изображение. Дошкольники способны усвоить начальные учебные умения. Они могут пользоваться элементами логического мышления. Им доступны простейшие формы самооценки в выполнении занимательных заданий путем сравнения с образцом. Дети дошкольного возраста могут овладеть элементами культуры поведения в учебной ситуации, основами личной гигиены, здорового и безопасного образа жизни в образовательном курсе английского языка.

#### **Государственное регулирование обучения иностранным языкам в дошкольном образовании**

ФГОС дошкольного образования регулирует отношения в сфере образования между его участниками — детьми, родителями, педагогами (воспитателями), администрацией. Отношения в сфере образования включают права и обязанности образовательной организации и семьи, требования к участникам образовательного процесса и возможности его индивидуализации, вклад (в том числе материальный) в образовательный процесс и ожидаемые результаты, общие педагогические нормы и допустимые пределы вариативности, меру ответственности дошкольной организации и семьи за качество обучения и воспитания ребенка.

#### **Общие особенности дошкольного образовательного курса английского языка**

Дошкольный образовательный курс английского языка носит целостный и интегрированный характер, объединяя усваиваемые ребенком знания об окружающем мире предметного, нравственного, эстетического, культурного характера.

Содержанием обучения английскому языку становится «обучение жизни», то есть языковые знания интегрируются в доступном ребенку его жизненном контексте.

В процессе обучения ребенок постепенно переходит от «называющей» функции иноязычного слова к восприятию целостных ситуаций и далее — к познавательной деятельности посредством иностранного языка, включая нравственную оценку событий и ситуаций.

В дошкольном образовательном курсе английского языка осуществляется не только языковое (речевое),

но и интеллектуальное, нравственное, эстетическое и мировоззренческое развитие, а также расширяется общий кругозор детей.

В воспитательно-образовательном процессе учитываются потребности ребенка в физической и игровой активности, личностном самовыражении, общении, самоутверждении, внимании к себе, поощрении и успехе. Создаются условия для межличностного взаимодействия воспитанников. Формируется готовность детей к обучению в школе.

#### **Основные принципы построения дошкольного образовательного курса английского языка**

В соответствии с ФГОС ДО дошкольный образовательный курс английского языка строится на основе следующих принципов:

- поддержка разнообразия личностных особенностей дошкольников в образовательном курсе английского языка («разнообразие детства»);
- сохранение уникальности дошкольного возраста в образовательном курсе английского языка;
- обогащение детского развития средствами дошкольного образовательного курса английского языка;
- создание благоприятной социальной ситуации успешного развития каждого ребенка в дошкольном образовательном курсе английского языка;
- содействие сотрудничеству детей со сверстниками, педагогом (воспитателем) и семьей в дошкольном образовательном курсе английского языка;
- приобщение детей к культурным нормам и традициям семьи, общества и своего государства в дошкольном образовательном курсе английского языка;
- формирование познавательных интересов, действий и умений ребенка средствами его включения в различные виды деятельности в образовательном курсе английского языка;
- учет конкретной индивидуальной, этнокультурной и социальной ситуации развития каждого ребенка в образовательном курсе английского языка.

Специфика дошкольной образовательной программы курса английского языка состоит в том, что этот документ разрабатывается как программа психолого-педагогической поддержки, позитивной социализации с безусловной ориентацией на успех, индивидуализации развития каждого ребенка дошкольного возраста. Этим определяются основные характеристики дошкольного курса английского языка, включая объем информации, содержание обучения и воспитания, организационно-педагогические условия образовательного процесса, а также планируемые результаты в форме целевых ориентиров и объектов контроля.

Образовательная среда курса английского языка для детей дошкольного возраста

Образовательная среда дошкольного образования — это педагогическое пространство, наполненное содержанием образовательного курса, средствами его реализации и отношениями его участников в сфере образования.

Образовательная среда представляет собой



целостную педагогическую систему условий, в которых осуществляется социализация и развитие дошкольника. **Образовательная среда дошкольного образовательного курса иностранного языка**, спроектированная для детей дошкольного возраста, отличается гибкостью и возможностью трансформировать предметное пространство педагогически ценным коммуникативным содержанием, адекватными возрасту методами и приемами развивающего обучения, гуманистическими отношениями всех участников образовательного процесса и поликультурным характером используемых материалов.

#### Содержание дошкольного образовательного курса английского языка

В отличие от привычных содержательных областей школьного образовательного курса, **содержание дошкольного курса** английского языка охватывает следующие сферы развития личности ребенка:

- коммуникативно-личностную;
- познавательно-речевую;
- художественно-эстетическую.

Соответствующее внимание и время на занятиях английским языком с дошкольниками уделяется их физическому развитию (паузы для физической активности, гимнастические упражнения, подвижные игровые задания).

Большое значение в содержании развивающего образовательного курса английского языка ФГОС дошкольного образования придает процессу социализации дошкольников, **включая создание для них развивающей предметно-пространственной среды, организацию педагогически целесообразного опыта взаимодействия с взрослыми, семьей и другими детьми, а также формирование системы отношений ребенка к миру, другим людям и себе самому.**

По своей **структуре** развивающая Программа образовательного курса английского языка для дошкольников состоит из обязательной части (не менее 60 % объема) и части, формируемой участниками образовательных отношений (не более 40 % объема). Участниками образовательных отношений, формирующих вариативную часть программы, являются педагоги, родители (законные представители) и дети.

С учетом пожеланий родителей, а также рекомендаций педагогов-воспитателей и детских психологов **в вариативную часть программы, формируемую участниками образовательных отношений, могут быть включены занимательные задания с буквами английского алфавита** (узнавание и называние изолированной буквы, а также буквы в слове, обводка пунктирных очертаний буквы, наклеивание аппликаций с буквой на изображение и др.). **Учитывая возрастные особенности развития детей, задания с английским алфавитом не могут быть включены в**

**обязательную часть программы дошкольного развивающего образовательного курса**, поскольку в этот период дошкольники активно овладевают алфавитом и техникой чтения на родном языке.

К **обязательному содержанию** развивающей Программы образовательного курса английского языка для дошкольников относится:

- формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой и большой родине;
- формирование основ собственной безопасности и безопасности окружающего мира (в быту, среди людей, на природе);
- овладение элементарными общепринятыми нормами и правилами поведения на основе первичных ценностно-нравственных представлений о том, «что такое хорошо и что такое плохо»;
- овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (питание, физическая культура, закаливание, личная гигиена и полезные привычки и др.);
- развитие эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы.

Содержание развивающей Программы образовательного курса английского языка для дошкольников направлено на развитие у детей первичных представлений о себе и других людях, социальных нормах и некоторых культурных традициях общения и поведения в России и других странах, о явлениях и объектах окружающего мира, включая цвет, количество и размер, об отношениях между людьми, о мире природы и некоторых природных явлениях, о времени и пространстве, о своей Родине и других странах, о планете Земля как общем доме людей, о природе, погоде, временах года и климате.

#### Условия реализации Программы

Для освоения дошкольниками обязательного содержания развивающей Программы образовательного курса английского языка организуются такие виды активности детей на занятии, как **двигательная** (перемещение в различных зонах помещения для занятий, выполнение команд и поручений, ответы с помощью условных жестов и игровых предметов, игры с предметами и соревнования), **игровая** (предметная, с игрушками, сюжетная, ролевая, режиссерская, с правилами), **коммуникативная** (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), **познавательно-исследовательская** (экспериментирование с объектами и материалами окружающего мира), **художественная** (восприятие детской литературы, художественных иллюстраций, мультипликаций и фольклора), **элементарная трудовая** (подготовка к самообслуживанию, выполнению посильных бытовых обязанностей, взаимодействие и взаимопомощь), **конструирующая** (изготовление поделок из природного и иного материала, деталей конструктора, бумаги), **изобразительная**

(рисование, лепка, аппликация), **музыкальная** (музыкальное сопровождение занятия, пение, игра на детских музыкальных инструментах), **физическая** (движение под музыку и ритм, элементы оздоровительных упражнений, физкультурные паузы).

К условиям реализации развивающей Программы образовательного курса английского языка для дошкольников относится организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря на занятиях.

В образовательном пространстве ребенка (помещении для занятий) выделяются такие зоны активности детей, как:

- игровая;
- познавательная;
- проектная.

В **игровой зоне**, имеющей свободное пространство с мягким покрытием пола, организуются различные виды игровой активности, в том числе с предметами, элементами соревнований и игры по правилам.

В **познавательной зоне**, объединяющей всех детей для общей групповой познавательной активности, дошкольники вместе слушают объяснения педагога-воспитателя, отвечают на вопросы, воспринимают на слух и зрительно литературный, фольклорный, поэтический, изобразительный и анимационный материалы.

В **проектной зоне**, объединяющей детей в малые подгруппы, воспитанники участвуют в проектной активности с характерными для нее заданиями наклеивания, раскрашивания, рисования, комбинирования, конструирования, творчества (например рисование на песке), выполняют тренировочные учебные и занимательные задания различного типа.

Во всех видах детской активности обеспечивается эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с педагогом, друг с другом и с предметно-пространственным окружением, а также свободное самовыражение детей, их запросов, потребностей и специальных нужд.

При организации образовательного пространства для реализации Программы дошкольного образовательного курса английского языка создается возможность присутствия на занятиях родителей и их взаимодействия с детьми. Это позволяет усилить роль семьи в воспитании и развитии личности дошкольника.

### Результаты реализации Программы

Требования Стандарта к результатам освоения развивающей Программы образовательного курса английского языка для дошкольников представляют собой не нормативно закреплённые знания или компетенции, а **социальные и психологические характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования**. ФГОС дошкольного образования подчеркивает, что достигаемые результаты не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики

(мониторинга), и не являются основанием для диагностирующих или иных выводов. Они не служат основой объективной оценки соответствия детских достижений установленным требованиям. В процессе реализации Программы не проводится ни промежуточная, ни итоговая аттестация воспитанников дошкольных образовательных организаций. **Главным итогом дошкольного образования следует считать активное и заинтересованное отношение детей к занятиям, положительное переживание каждым ребенком своего участия в организуемых видах познавательной активности и желание продолжать обучение в школе.**

К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социальные и психологические характеристики личности ребёнка на этапе завершения дошкольного образования:

- проявление ребенком **инициативности и самостоятельности** в разных видах деятельности — игре, общении, конструировании, а также способность **выбирать** себе род занятий и участников совместной деятельности, проявление способности к воплощению различных собственных замыслов;

- **уверенность ребенка в своих силах, открытость внешнему миру, положительное отношение к себе и к другим, чувство собственного достоинства**, активное **взаимодействие со сверстниками и взрослыми**, участие в совместных играх, умение договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться чужим успехам, стараться разрешать конфликты, уметь поздравить друг друга с праздничным событием;

- развитое детское **воображение** в осуществляемых ребенком видах деятельности, способность к **фантазии и творчеству**, интерес к детской **игровой деятельности и ее предметам**, владение разными формами и видами детской игры, освоение **технологически сложных игрушек**, умение **подчиняться правилам и социальным нормам**, готовность к выполнению как игровых и занимательных, так и учебных заданий;

- **творческие способности** ребёнка, обнаруживаемые в рисовании, конструировании, придумывании сказок, драматизации, танцах, пении, в других формах художественной деятельности;

- **коммуникативные умения** адекватно выражать свои мысли, потребности, отношения, намерения и желания в речевой форме;

- развитая **крупная и мелкая моторика**, способность контролировать свои движения и управлять ими, потребность в физической активности, умение мастерить поделки из различных материалов;

- сформированная способность **волевых усилий** в разных видах деятельности с преодолением ситуационных побуждений и желанием доводить до конца начатое дело;

- проявляемые естественные для детства **любопытность, наблюдательность и желание**

**экспериментировать** с предметами и материалами.

Подчеркнем, что целевые ориентиры развивающей Программы образовательного курса для дошкольников выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. Эти целевые ориентиры рассматриваются как предпосылки для успешной социализации и учебной деятельности на этапе перехода от дошкольного к начальному школьному образованию.

В этой связи следует отметить, что Программа дошкольного образовательного курса закладывает основы для дальнейшего получения личностных, метапредметных и предметных результатов, требуемых ФГОС в условиях общего среднего образования.

#### Содержательная специфика программы дошкольного образовательного курса английского языка

Развивающий образовательный курс английского языка для дошкольного образования имеет свою **содержательную специфику**, и эти особенности учитываются при определении целевых ориентиров Программы. Специфические ориентиры развивающей Программы образовательного курса английского языка для дошкольников включают коммуникативные умения:

- **называть по-английски** доступное детям количество предметов и объектов, а также явлений и процессов окружающего мира;

- **действовать с предметами, объектами и изображениями**, сопровождая эту деятельность элементарными речевыми действиями на английском языке;

- **группировать объекты и предметы** окружающего мира на основании ведущих признаков и свойств;

- **произносить усвоенные английские фразы** в соответствующих коммуникативных ситуациях;

- **описывать изображения** с передачей содержания объекта описания, цвета и количества, размера и формы предмета;

- кратко **раскрывать содержание сюжетного рисунка** с использованием элементарных языковых конструкций;

- **излагать последовательность событий анимационного фрагмента или серии сюжетных рисунков**, следуя логической линии, с использованием элементарных фраз в настоящем времени;

- **выражать свое отношение** к объектам и явлениям окружающего мира, событиям и поступкам с помощью элементарных структур;

- **сообщать информацию** о себе, своей семье, городе и стране, предпочтениях и умениях в форме простых фраз;

- **участвовать в детских праздниках и концертах**, выступая в инсценировках, читая стихи-рифмовки и исполняя песенки.

Языковой материал дошкольного образовательного курса английского языка

Языковой материал дошкольного

образовательного курса английского языка включает лексико-грамматические средства, соответствующие тематической направленности коммуникативно-познавательной деятельности детей.

Лексико-тематическое содержание дошкольного образовательного курса английского языка:

- представление и описание ребенком себя, включая имя (*My name is...*), возраст (*I'm*), пол (*I'm a boy/girl*), некоторые физические качества (*I'm tall, small*), отношения (*I love*), предпочтения (*I like*), желания (*I want*), умения (*I can*);

- числительные (*one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten ...*);

- обозначение цвета (*red, blue, green, brown, yellow, orange, black, white*);

- время на часах (*one o'clock, two o'clock ... twelve o'clock*);

- дни недели (*Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday*);

- времена года (*winter, spring, summer, autumn*);

- природные явления (*snow, rain, storm*);

- месяцы года (*January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December*);

- внешние данные себя и других детей, персонажей, животных, (*pretty, beautiful, ugly*), обозначение частей лица и тела (*face, eyes, ears, nose, mouth, cheeks, hand, foot, leg*), описание некоторых характеристик (*good, bad, dirty, neat*);

- игрушки (*toy, doll, train, plane, Lego*), одежда (*jeans, shirt, dress, skirt, cap, hat, coat*), полезные вещи (*umbrella, computer, book, pen, pencil*), мебель (*desk, bed, sofa, chair, wardrobe, bookshelf*);

- члены семьи и друзья (*mother, father, sister, brother, grandmother, grandfather, friend*);

- комнаты в квартире или доме (*house, flat, room, sitting room, bedroom, kitchen, nursery*);

- детская комната (*carpet, floor, desk, bed, bookshelf, wardrobe, books, computer, toys*);

- домашние обязанности (*to help, to wash, cup, plate, spoon, fork, knife*);

- продукты питания (*bread, egg, milk, fish, meat, porridge, fruits, vegetables*);

- дневной распорядок (*get up, do morning exercises, clean teeth, wash, have breakfast, play, watch TV, take a walk, have dinner, read, rest, help, have supper, go to bed*);

- Россия и другие страны (*Russia, Moscow, Red Square, Kremlin, map, England\*, London\*, Big Ben\** (\* — формирование поликультурных представлений ребенка осуществляется на материале конкретного пособия и не определяется Программой);

- путешествия, виды транспорта (*to travel, train, ship, plane, car, bike, car, bus*);

- животные, растения, фрукты, овощи (*cat, dog, cow, sheep, rabbit, fox, wolf, snake, bird, lion, tiger, monkey, elephant, crocodile, hedgehog, tree, apple, pear, fig, grapes, orange*).

#### Грамматические структуры дошкольного образовательного курса английского языка

Грамматические явления в дошкольном образовательном курсе английского языка предьявляются



детям в форме целостных коммуникативных структур в ситуативном контексте:

- неопределенный и определенный артикль (*a plane, the sky*);
- единственное и множественное число (*an apple, apples*);
- местоимения (*I, you, he, she, we, they, it*);
- глагол *TO BE* в согласовании с местоимениями (*I am, he/she is, you/we/they are*);
- структура *THERE IS/ARE*;
- утверждение с указательным местоимением (*This is a map*);
- утверждения с описанием (*The house is big*);
- утверждение с формальным подлежащим (*It's winter*);
- структуры-клише (*I see..., I like..., I love..., I have..., I want ..., I can..., I can't..., Give me ..., Take...*);
- вопросы для узнавания и понимания (*What's your name? How old are you? What color is the ...?*).

### Овладение алфавитом в дошкольном образовательном курсе английского языка

Овладение алфавитом в дошкольном образовательном курсе английского языка составляет содержание **вариативной части** программы, формируемой участниками образовательных отношений с учетом возрастных особенностей и возможностей детей. Формируемые у детей элементарные умения могут включать произнесение звука, с которого начинается слово, обозначающее изображение. Детям можно предложить узнавать и называть буквы изолированно или в слове. Дошкольники могут выполнять задания для развития мелкой моторики, обводя пунктирное очертание буквы или ее элементов. Дети могут соединять букву с изображением, в названии которого есть эта буква и т.д. Для закрепления первичных ассоциаций между буквой и словом рекомендуются игровые задания с наклейками или лото-«бинго».

### Обучение слушанию и говорению в дошкольном образовательном курсе английского языка

В дошкольном образовательном курсе английского языка рекомендуется использовать следующие типовые задания для обучения слушанию и говорению как интегративному виду речевой деятельности:

- посмотри на изображение, догадайся и скажи;
- посмотри на изображение и опиши;
- послушай, отметь на рисунке и скажи;
- послушай, раскрась (нарисуй) и опиши;
- посмотри, послушай и скажи вместе с персонажами;
- послушай, посмотри на картинку и расскажи;
- дорисуй (раскрась, нарисуй) и назови;
- сконструируй, назови и опиши;
- посмотри, сгруппируй изображения и опиши;
- изготовь маску (куклу, детали костюма, реквизит) и разыграй сценку;
- поиграй в игру;
- прочитай рифмовку (спой песенку).

### Основные компоненты знаний детей, формируемых в дошкольном образовательном

### курсе английского языка

В процессе реализации дошкольного образовательного курса английского языка у детей постепенно формируются начальные элементы нового для них языкового строя и закладываются основы будущей коммуникативной компетенции.

С самого начала у ребенка формируется способность **называть** предметы, объекты, явления и процессы доступного им окружающего мира. Такую способность можно образно сравнить с «наклеиванием языковых этикеток» на детские «картинки жизни». Способность «называть» дополняется функцией **понимать** английские слова. Знание и понимание есть необходимое условие для того, чтобы дети далее научились **соединять** английские слова в элементарные предложения по правилам начального синтаксиса (порядок слов утвердительного предложения). Для расширения коммуникативных возможностей ребенка возможно предлагать детям разные грамматические формы одного и того же слова в элементарном предложении в соответствии с правилами простой морфологии (третье лицо в единственном числе и множественное число существительных). Первичная способность ребенка называть, понимать и соединять слова в элементарном предложении создает предпосылки для формирования начальной способности **выражать** мысль посредством английского слова с опорой на предметное изображение, сказочный сюжет или коммуникативное намерение детей.

Обучение ребенка умению называть элементы окружающего мира, понимать английские слова и соединять их в простые предложения, а также понимать и выражать мысль посредством элементарных предложений составляет доступное детям предметное содержание дошкольного образовательного курса английского языка.

### Педагогические действия педагога-воспитателя в дошкольном образовательном курсе английского языка

В дошкольном образовательном курсе английского языка возможны следующие педагогические действия, обеспечивающие поддержку детям в их познавательной деятельности и повышающие эффективность взаимодействия с дошкольниками:

- фокусирование внимания на интересе, а не обязательности заданий;
- внимательное слушание высказываний каждого ребенка;
- терпеливое отношение и достаточные затраты времени на ребенка;
- безусловное одобрение детской познавательной активности;
- вовлечение в общение всех участников группы;
- опора на звучащую речь, наглядность, музыку, движение и ритм;
- пробуждение интереса к материалу занятия;
- использование артистичности, мимики, жеста, реквизита;
- применение возможностей интерактивных технологий;
- принятие разнообразия познавательных стилей и

способностей;

- поиск причин познавательных неудач ребенка в характере задания;
- поощрение ребенка, прежде всего, за участие в занятии.

Указанные действия являются элементами языковой педагогики дошкольного образовательного курса английского языка и существенно дополняют обучающие действия учителя.

### Влияние методической культуры на обучение английскому языку дошкольников

Российская методическая культура, формирующаяся в течение длительного периода своего развития под влиянием многочисленных социально-исторических факторов, оказывает свое влияние на обучение английскому языку детей дошкольного возраста.

В современной российской педагогической среде утверждаются идеи о том, что целесообразно:

- начинать обучение английскому языку с дошкольного возраста, учитывая «сенситивный период» языкового развития детей;
- способствовать интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста;
- создавать условия для всестороннего развития личности ребенка в дошкольном образовательном курсе английского языка;
- разрабатывать интересные образовательные программы дошкольного обучения английскому языку, насыщенные познавательной информацией;
- использовать на занятиях систему учебных упражнений в игровой и занимательной форме;
- демонстрировать усвоенный на занятиях материал дошкольного образовательного курса английского языка.

Особый интерес вызывает реализация деятельностного подхода к организации дошкольного образовательного курса английского языка. Его сущность заключается в том, что **занятие с детьми организуется как обучающая деятельность или как несколько «обучающих деятельностей» с развивающей целью, задачей, способом выполнения и получаемым результатом**. При этом обучающая деятельность организуется в игровой или занимательной форме с отдельными элементами «школьной культуры», что важно для будущих первоклассников.

Разновидностью деятельностного подхода можно считать организацию дошкольного образовательного курса английского языка в форме **познавательной активности** (activities). «Активность» отличается от «деятельности» тем, что деятельность направлена на цель, решение конкретной задачи и результат, а активность побуждается интересом к самому процессу. В процессе деятельности выполняется индивидуальное или групповое задание, а в ходе активности реализуются мотивы, желания и предпочтения. В деятельности применяется определенный способ выполнения задания, а в активности удовлетворяются индивидуальные потребности. В деятельности достигается результат,

а в активности доминирует положительное переживание момента.

Иными словами, в деятельности осуществляется **эксплицитное** обучение английскому языку дошкольников, в то время как в активности обучение носит **имплицитный** характер.

Обучение английскому языку дошкольников в форме организованной обучающей деятельности позволяет получить объективно наблюдаемый результат как плод усилий педагога, ребенка и родителей. Организация занятий дошкольников по английскому языку в стиле активности «сохраняет детство» и исключает негативные переживания ребенка, формируя положительное отношение к познавательной деятельности. Не случайно в российской методической культуре дошкольников укрепляется идея развития дошкольников на занятиях английским языком в форме увлекательной активности.

### Пример дошкольного образовательного курса английского языка

В качестве примера рассмотрим пособие для дошкольного образовательного курса английского языка «Happy Hearts». Пособие состоит из книги для ребенка с наклейками и картинками, книги для преподавателя со встроенными страницами из книги для ребенка, сюжетными картинками и рассказами, диска для преподавателя с дополнительными заданиями. Пособие также включает аудиодиск с песнями, диск с упражнениями для работы в группе, карточки с картинками, диск с видеоматериалами, программное обеспечение для интерактивной доски.

Работа с пособием предполагает выполнение проектных заданий за столиками, подвижные виды деятельности в игровой зоне, а также территорию для демонстрации детьми своего творчества.

В основе пособия лежит плодотворная идея о том, что дети дошкольного возраста естественно любопытны, восприимчивы к новой информации и с энтузиазмом поддерживают инициативу игровой и занимательной деятельности.

Работа над пособием способствует познавательной деятельности дошкольников, включая их языковое и интеллектуальное развитие в целом, фонематический слух, фонетическую артикуляцию, мелкую моторику, восприятие изображения, рифмы и музыки, ритмическое движение, игровую деятельность, межличностное взаимодействие, культурные представления, наблюдательность, творчество и проектную деятельность.

При использовании материалов пособия с дошкольниками принципиально важно повышать их самооценку, уверенность в своем успехе, интерес к занятиям и познавательную мотивацию, уровень коммуникативных и социальных умений.

Пособие «Happy Hearts» создает благоприятные условия для социализации детей, их физического и интеллектуального развития, творческого и эмоционального самовыражения.

Развитие учащихся осуществляется в цепочке занятий, на которых вводится новый языковой

материал с помощью сигнальных карточек, закрепляются новые знания с применением «выдавливаемых» картинок. Для развития коммуникативных умений применяются игровые задания. Дети изготавливают из бумаги и другого материала игрушки и предметы. Интерес у дошкольников вызывает занятие, где они знакомятся с историей, имеющей продолжение, и действуют с карточками-иллюстрациями. Интерес детей к этому виду работы усиливается благодаря использованию DVD. Дошкольники принимают участие в драматизации эпизода интересной для них истории. Они также изучают окружающий их мир, природу и экспериментируют с природным материалом. Внимание уделяется физической активности детей, музыке, стихам.

Интересными являются рекомендуемые педагогу формы поощрения детей в форме сладостей, «звездочки» за хорошие поступки, похвальные наклейки на книжку ребенка за примерное поведение и успехи на занятии. Порицание ребенку может быть выражено, «как на футболе», в форме желтой карточки.

Идея всех рекомендаций заключается в том, чтобы сделать развивающий курс английского языка для дошкольников аутентичным. Для этого необходимо привести его в полное соответствие с особенностями возраста детей.

#### **Проектное творчество детей в дошкольном образовательном курсе английского языка**

Дошкольный образовательный курс английского языка предполагает проектное творчество детей, которое может осуществляться во взаимодействии со сверстниками, членами семьи и педагогами-воспитателями.

Например, детей можно познакомить с рифмовкой о разноцветной радуге и предложить сделать рисунки-иллюстрации:

#### ***Red color in the rainbow.***

*A red, red rose (рисунок розы).*

#### ***Orange color in the rainbow.***

*An orange, orange nose (рисунок снеговика).*

#### ***Yellow color in the rainbow.***

*A yellow, yellow lemon (рисунок лимона).*

#### ***Green color in the rainbow.***

*A green, green ribbon (рисунок ленточки).*

#### ***Blue color in the rainbow.***

*A blue, blue kite (рисунок бумажного змея).*

#### ***Purple color in the rainbow.***

*A purple, purple night (рисунок ночного неба).*

Результаты проектной деятельности можно демонстрировать на «детском вернисаже». Если дети с помощью взрослых приготовили свои проекты с помощью информационно-коммуникационных

технологий, результаты можно показать на интерактивной доске. Детям можно предложить читать рифмовку и указывать соответствующие цвета на своих рисунках.

#### **Предварительный вывод**

ФГОС дошкольного образования проходит свою экспериментальную проверку. Коллективный опыт покажет, насколько эффективно сформулированные положения регулируют отношения участников образовательных отношений (детей, родителей, педагогов и администрацию) в образовательном курсе иностранного языка. Предварительно можно сказать, что Стандарт указывает главное направление педагогического поиска — развитие личности ребенка в дошкольном образовательном курсе, уточняет необходимые для этого условия и определяет требуемые результаты. Думается, что именно сейчас как никогда педагогической общественности вместе с родителями целесообразно обменяться мнениями и обобщить собранный опыт.

#### *Приложение*

#### **Лексический корпус дошкольного образовательного курса английского языка**

#### **Aa**

*acorn | angry | ape | apple | April | armchair | autumn | axe |*

#### **Bb**

*bad | bag | bagel | bake | ball | banana | bat | bear | beautiful | bed | bedroom | bee | beet | bell | big | bike | bird | birthday | black | blue | boat | bone | book | bow | box | boy | bread | breakfast | bridge | brother | brown | bug | bun | bus*

#### **Cc**

*cake | cap | car | carrot | castle | cat | chair | cheeks | cheese | cherry | chicken | child | children | Christmas | church | city | clock | clothes | cloud | clown | coat | cock | cold | color | computer | cook | cooker | country | cow | crocodile | cry | cucumber cup*

#### **Dd**

*dad | dance | dark | daughter | day | deer | den | desk | dinner | dirty | dog | doll | donkey | door | dress | drink | drum | duck | dwarf*

#### **Ee**

*eagle | ears | eat | egg | eggplant | eight | elephant | elf | England | English | Eskimos | evening | exercise | eyes*

#### **Ff**

*face | family | farm | farmer | father | February | fig | fire | fireplace | fish | five | flag | flat | floor | flower | flute | food | foot | fork | four | fox | friend | frog | fruit*

#### **Gg**

*game | garden | giraffe | girl | give | glad | goat | go | good | good-bye | grandfather | grandmother | grapes | grass | grasshopper | green | grey | gun*



**Hh**

hair | hands | happy | hare | hat | have | healthy | hear | hedgehog | height | hello | help | hen | high | hippo | hive | hole | home | honey | horse | hot | house | hungry

**Ii**

ice | ice-cream | igloo | iguana

**Ji**

jaguar | January | jeans | jug | juice | July | jump | June

**Kk**

kangaroo | key | king | kiss | kitchen | kite | kitten | kiwi | knife | Kremlin

**Ll**

lake | lamp | lemon | letter | light | lightening | like | lion | lips | listen | little | live | London | long | look | love

**Mm**

magic | man | many | map | March | mat | May | me | meat | metro | milk | mirror | mitten | Mom | monkey | month | moon | morning | Moscow | mother | motherland | mouse | mouth | mug | mule | mummy | mushroom | my

**Nn**

nail | name | neat | nest | night | nine | north | nose | notebook | November | now | nursery | nut

**Oo**

o'clock | October | octopus | orange | ox

**Pp**

pail | palace | piano | pie | pig | place | plane | plant | plate | play | please | plum | policeman | porridge | potatoes | prince | princess | pudding | pumpkin | pupil | purple

**Qq**

quail | queen

**Rr**

rabbit | rain | rainbow | read | red | roof | room | rose | run | Russia | Russian

**Ss**

sad | sail | salad | sandwich | scarf | sea | see | September | seven | shark | sheep | ship | shirt | shoe | shorts | sing | sister | sit | six | skirt | sky | sled | sleep | small | snail | snake | snow | sofa | son | song | soup | south | spoon | spring | star | stick | stickers | stop | storm | street | strong | summer | sun | swim

**Tt**

table | tail | take | tall | tea | teeth | ten | tent | text | "thank you" | three | tiger | tomato | tooth | tortoise | town | toy | train | travel | tree | TV | twelve | two

**Uu**

ugly | umbrella | uncle

**Vv**

van | vase | vegetable | village | volcano | vulture

**Ww**

wagon | wall | walrus | want | wardrobe | warm | wash | watch | water | watermelon | wax | we | white | wind | window | winter | witch | wolf | woman | wood | wool | work | write

**Yy**

yak | year | yellow | yes | you | yummy-yummy

**Zz**

zebra | zed | zoo

**Примечание:** лексический корпус дошкольного образовательного курса английского языка составлен для детей в возрастных пределах 5–7 лет. Лексический корпус включает 30 % лексики для употребления детьми в своих речевых действиях (100–120 слов); 40 % лексики для первичного ознакомления в игровых заданиях (приблизительно 140–160 слов); 30 % лексики для использования в образовательном курсе для детей с повышенными познавательными способностями и потребностями (100–120 слов).

**links & resources**

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Пункт 1 статьи 67 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384) вступил в силу с 1 января 2014 года.
4. Статья 64 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (проект). Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (проект).
6. Мильруд Р.П. Ценности, нормы и стереотипы. Переключение культурного кода // Просвещение. Иностранные языки. – 2012. – № 5. – С. 12–15.
7. Dooley, J., V. Evans. «Happy Hearts». Express Publishing. 2009.

# КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАЗВИВАЮЩЕМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (С ПОСОБИЕМ «АНГЛИЙСКИЙ ДО ШКОЛЫ»)

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.



Проблема обучения дошкольников культуре в развивающем курсе английского языка стала актуальной не только потому, что культура иной страны является «второй грамматикой» и даже не потому, что язык и культура давно уже рассматриваются как неразрывное единство в любом образовательном курсе иностранного языка. Важным основанием для изучения проблемы является то, что языковой курс создает для ребёнка среду аккультурации, то есть присвоения ценностей, норм и отношений иного народа.

Английская аккультурация может вступить в противоречие с культурным самоопределением ребёнка в своей социальной среде. В соответствии с ФГОС дошкольного образования, у ребёнка должны формироваться первичные представления о малой родине и Отечестве, социокультурных ценностях своего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира, что предусмотрено ФГОС дошкольного образования. Эта задача пока ещё не всегда последовательно решается в дошкольном развивающем курсе английского языка.

## Определение понятия

*Культурное самоопределение* дошкольника — это процесс осознания ребёнком своей принадлежности к культуре, которая воспринимается как наиболее понятная, близкая, родная и «своя». Носителями такой культуры являются родители и семья, друзья и окружающие взрослые, педагоги дошкольного образования, общество, все социальное окружение ребёнка.

Культура есть совокупность ценностей и норм, правил и стереотипов (отношений), убеждений, традиций и обычаев окружающей ребёнка социальной группы. Все это составляет содержание культурного самоопределения в дошкольном возрасте.

Культурное самоопределение может быть более или менее осознанным. Собственная принадлежность к определённой культуре в ряде случаев никак не осознаётся и не переживается до момента, когда ребёнок неожиданно оказывается в иной (чужой) социальной среде, например, в незнакомой компании сверстников или в кругу другой семьи. В условиях

сопоставления и контраста не только переживается «культурный шок» (травмирующее открытие иного образа жизни), но и происходит осмысление себя как носителя своего привычного уклада жизни, то есть культуры. Осознание своей культуры на основе сравнения и контраста с другим укладом жизни составляет *особенность* культурного самоопределения в любом возрасте, включая дошкольный период.

Культурное самоопределение есть не только длительный, но и противоречивый, во многом непредсказуемый процесс. В условиях открытого мира, прозрачных границ и интенсивного обмена информацией, присвоение той или иной культуры как своей, предпочитаемой и родной, напоминает «перетягивание каната», когда преимущество может получать то одна, то другая сторона и лишь в определённый момент противостояние заканчивается доминированием той или иной тенденции. Глобализация породила не только взаимопроникновение и смешивание культур, но и усложнила культурное самоопределение личности. В этих условиях наблюдается растущее стремление больших и малых народов осознать себя как уникальную культуру.

Детский возраст с повышенной сензитивностью ко всем сигналам, исходящим от окружающего мира, характеризуется не только активным формированием собственного Я-образа в окружающем культурном многообразии, но и непредсказуемостью результата. В этом состоит *проблема* культурного самоопределения в дошкольном возрасте. *Культурное самоопределение ребёнка представляет собой активную ориентировочную реакцию ребёнка в разнообразном мире множества больших и малых социальных групп с принятием одной культуры или некоторых культур и отвержением иных ценностей, правил и отношений.*

Термин «культурное самоопределение» отличается от термина «культурная идентичность» ребёнка, представляющего собой итог самоопределения. Культурная идентичность — это отождествление себя с большей или меньшей социальной группой (семьёй, компанией друзей, другими учащимися, взрослыми индивидами или группами) и с теми качествами, носителями которых являются все эти «не Я». *Культурная идентичность считается сформированной, если ребёнок понимает, в какой среде он такой же, как и все остальные, и где все другие «как Я», а также может отличить свою среду от иной культуры.* Характерные признаки культуры среды позволяют её участникам различать «своих» и «чужих», являющихся носителями иных культур. Идентичность

личности может быть не только культурной (cultural identity), но и государственной (national identity) и этнической (ethnic identity).

Подчеркнём, что формирование культурной идентичности успешно сочетается с развитием толерантного отношения к иным культурам и их представителям, а также интереса к разнообразию культур, способов жизни и поведения.

#### **Возможности культурного самоопределения дошкольников**

Многочисленные наблюдения подтверждают, что дети дошкольного возраста уже способны соотносить себя со своей семьей, которая отличается по ряду признаков от других семей. Дети могут отличить по значимым для них признакам своих друзей от ребят, с которыми они не хотят дружить. Они могут назвать тех окружающих их людей, которые привлекают их, кому им хочется подражать. Они также могут объяснить, почему они кого-то не любят. Дошкольники уже могут обобщать признаки, характерные для окружающей их жизни. У них активно формируется отношение к месту, где они живут, к своей стране, а также другим странам и народам мира. Вся эта доступная информация помогает детям осознать свою принадлежность к определенной культуре.

#### **Роль английского языка в культурном самоопределении ребёнка**

Изучение английского (и любого иностранного) языка способствует осмыслению ребёнком себя в мире. Такая рефлексия служит основой культурного самоопределения, поскольку занятия позволяют ребёнку сравнивать «своё» и «иное». Механизм раннего культурного самоопределения запускается у ребёнка с момента, когда он узнаёт о существовании иностранного языка, других стран и народов, иных обычаев и традиций.

Дети уже владеют информацией на родном языке о месте (городе, селе, улице, доме), в котором живут, о своей национальности, культурных традициях, правилах и нормах поведения, стиле одежды, традиционных блюдах, стране и её столице, гражданстве и др.

Осознание себя как носителя определённой культуры усиливается по мере того, как дети знакомятся с другим языком и страной, неизвестными обычаями, удивительной архитектурой, неизвестными ранее правилами поведения в иной стране, странными именами, непривычной одеждой, героями иностранных книг, экзотическими блюдами, невиданной ранее природой и т. п.

#### **«Третья культура» в культурном самоопределении ребёнка**

В современном мире, в силу интенсивной глобализации, контактов и перемещений в иную социальную среду, перед исследователями возникает немало проблем культурного самоопределения ребёнка. Наиболее изученной можно считать проблему «ребёнка с третьей культурой» (Third Culture Kid – ТСК). Личность ребёнка «с третьей культурой» в реальной жизни формируется, если родители, выросшие в родной культурной среде (первая культура), привезли ребёнка с собой в иностранную культурную среду (вторая

культура), и у ребёнка формируется третья культура – смесь родной культуры родителей и особенностей нового социального окружения, с которым он начинает активно взаимодействовать. (Pollock, D.C., & Van Reken, R.E. (2009). *Third culture kids: The experience of growing up among worlds*. Boston: Nicholas Brealy).

Исследования показывают, что потеря ребёнком ориентиров в родной культуре нередко вызывает тревогу у взрослых. Например, дети-иностранцы, оказавшиеся со своими семьями в Великобритании, постепенно становятся маленькими англичанами, а родители хотят, чтобы их дети по своему культурному самоопределению оставались носителями пакистанской, индийской, китайской, филиппинской, танзанийской и другой культуры. Для этого используются различные стратегии: проживание в квартале своих бывших сограждан, общение в семье на родном языке, мебель и уклад жизни в доме по национальным традициям, приготовление национальных блюд, соблюдение своих праздников, поездки на родину и связь с оставшимися там родными. При этом для хорошего устройства в новых жизненных обстоятельствах важным остается изучение культуры новой страны проживания, освоение английского языка, следование правилам и нормам поведения в другой социальной среде.

#### **Феномен «третьей культуры» на занятиях по английскому языку**

«Третья культура» ребёнка по многим признакам развивается на занятиях по английскому языку с дошкольниками. Характерно, что процесс её формирования во многом повторяет черты интеграции родной и иностранной культуры в естественных условиях. Во-первых, дети оказываются в условиях общения на новом для них языке. Во-вторых, дети начинают усваивать иную культуру общения и поведения. В-третьих, дети увлекаются героями иных сказок, начинают играть в новые игры, учатся отмечать неизвестные ранее праздники и соблюдать традиции незнакомых народов.

Все это, безусловно, способствует развитию ребёнка, расширяет кругозор и заранее готовит будущих взрослых граждан к эффективной реализации себя в глобальном мире. Между тем, появляется вероятность усвоения детьми иных традиций и другого мировоззрения, что в ряде случаев вызывает озабоченность семьи.

Типичной является нередко наблюдаемая реакция родителей, которые хотят, чтобы дети учили английский язык, познакомились с иными культурами, но оставались россиянами в своем культурном самоопределении. Весьма иллюстративен в этом смысле феномен «праздника Рождества», часто наблюдаемый в организациях дополнительного образования для дошкольников. В целом приветствуя праздник Рождества на занятиях, многие родители выражают сомнение в необходимости отмечать этот праздник в России по чужим культурным традициям. Подобная позиция взрослых показывает, что проблема культурного самоопределения дошкольника на занятиях по английскому языку существует и нуждается в изучении и решении.



Формируя у дошкольника «английскую ментальность», педагог невольно становится исполнителем заветов британского монарха Георга VI, основавшего в 1930 году Британский Совет и подписавшего хартию этой организации, где важнейшей целью провозглашается распространение английского языка и культуры в мире. В российском образовании есть свои целевые установки, сформулированные в Законе об образовании в РФ и Федеральном государственном образовательном стандарте.

Немаловажно и то, что российский дошкольник, говорящий по-английски, интересен своим зарубежным сверстникам как носитель своей родной, самобытной российской культуры во всем её этническом многообразии, и это обстоятельство усиливает значимость культурного самоопределения детей на занятиях по английскому языку.

### Исследование детского самоопределения

Одним из первых самоопределение детской личности изучал американский психолог Эрик Эриксон, который понимал под этим процессом осознание ребёнком окружающей социальной среды, своей личности и себя в этом мире. Ученый показал, что культурное самоопределение в детском возрасте представляет собой хрупкий психологический конструкт, который подвержен быстрым изменениям под влиянием среды, воспитания и существующих вокруг отношений как детей, так и взрослых.

Центральной особенностью детского самоопределения, по Эриксону, можно считать зависимость самоопределения ребёнка от авторитетных для него источников информации, влияющих на способы поведения, взаимоотношения и жизненные ориентации.

Особенно пристально психолог изучал явление «кризиса самоопределения», наступающего в более позднем возрасте, когда усвоенные в детстве культурные ориентиры начинают противоречить жизненному опыту повзрослевшего молодого человека и нужно примирить культурную идентичность «кто я был раньше» и «кем я хочу быть теперь».

Все это повышает значимость проблемы культурного самоопределения в дошкольном возрасте.

### Культурное самоопределение дошкольника и иностранный язык

На первый взгляд, культурное самоопределение как проблема воспитания мало связано с овладением иностранным языком как задачей обучения. Между тем, на занятиях по английскому языку с дошкольниками были сделаны интересные наблюдения.

1. Принятие детьми на себя ролей своих английских сверстников или перевоплощение в говорящих по-английски героев детской литературы способствует усвоению языкового материала: слов, фраз, коротких диалогических или монологических текстов, рифмовок. Вместе с тем, попытка сказать что-то «от себя и о себе» оказывается менее удачной, и дети, с удовольствием принимавшие участие в мини-спек-

таклях, почему-то начинают молчать, а усвоенные ими средства общения остаются без употребления. Нисколько не умаляя уместности и пользы ролевых игр с перевоплощением в дошкольном развивающем курсе английского языка, следует все же подчеркнуть некоторую ограниченность этого популярного приёма обучения английскому языку. Ребёнок привыкает говорить от имени персонажа и теряет, когда нужно высказаться от своего имени (заученные рассказы «о себе» — это доказательство заполненных ячеек детской памяти, а не признак развития мышления ребёнка).

2. Опора на родную культуру ребёнка и культурное самоопределение детей в своей среде создает условия для естественного высказывания ребёнка «от себя». В таких видах развивающей деятельности дети остаются сами собой, высказывают свои, пусть элементарные, мысли о героях детских литературных произведений, выражают отношение к символам и элементам родной и иностранной культуры, могут самостоятельно рассказать на английском языке о своей собственной жизни зарубежным сверстникам. Напомним, что дети разных национальностей интересны друг другу именно тем, что они являются носителями разных самобытных культур.

3. Детям свойственна проницаемость границ личности (ego permeability) и этим обусловлена внушаемость ребёнка, повышенная способность подражать иному поведению и достаточно быстро менять усвоенный способ поведения, перевоплощаясь в новую роль. В быту эта особенность состоит в том, что один и тот же ребёнок совершенно по-разному ведет себя в разных обстоятельствах с разными взрослыми (например, с мамой капризничает, а с бабушкой сотрудничает). Подобная личностная пластичность с одной стороны полезна в овладении иностранным языком и культурой, помогая ребёнку быть искусным актером в детской ролевой игре. С другой стороны, присвоение российским детям на занятиях английских имен есть вторжение в их личностную идентичность. Аналогично, праздники типа Хэллоуин в английском или американском культурном стиле были бы более уместны во время туристической поездки в другую страну, а дома существуют свои традиции. Идеализация в сознании русского ребёнка символов британской королевской семьи или придание особой ценности достопримечательностям Лондона также вносит определённый перекосяк в культурное самоопределение дошкольника. Например, российские малыши, изучавшие английский язык в старшей группе детского сада, быстро узнали на фотографии и правильно назвали имя английской королевы, но не знали ни одного имени из истории дома Романовых.

Наблюдения показывают, что культурный компонент занятий английским языком с дошкольниками может сыграть свою положительную роль в расширении детского кругозора, однако у старших членов семьи и педагогов существуют самые разные мнения о том, нужно ли детей дошкольного возраста обучать своей или иностранной культуре на занятиях по английскому языку.

**Педагоги об обучении дошкольников культуре**

Для выяснения мнения педагогов о целесообразности и содержании обучения дошкольников культуре на занятиях по английскому языку, был проведен опрос. В нем приняли участие более 135 учителей различных регионов России. Опрос проводился при помощи интернет-технологий с автоматической обработкой результатов во время вебинара для педагогов дошкольного образования.

Вопрос был сформулирован следующим образом:

**«Что в обучении культуре дошкольников 4–6 лет на занятиях по английскому языку Вы считаете самым важным?»**

Были предложены следующие варианты ответов:

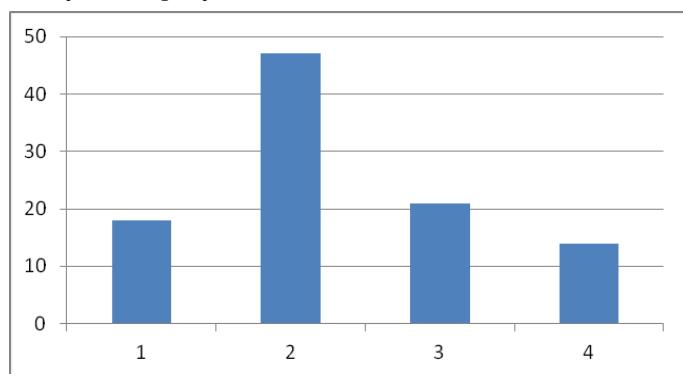
**1) Жизнь и традиции в Великобритании и в США.**

**2) Культура и жизнь народов всего мира.**

**3) Гражданская идентичность и патриотизм России.**

**4) Обучать нужно языку, а не культуре.**

После обработки ответов были получены следующие результаты:



За обучение особенностям жизни и традициям в Англии и США высказались 18% педагогов. Большинство опрошенных (47%) поддержали идею обучать культуре и жизни народов всего мира. 21% учителей считают, что необходимо формировать у российских дошкольников понимание принадлежности к своей стране и воспитывать патриотические чувства. Наименьшее количество педагогов (14%) свою главную задачу видят в том, чтобы обучать на своих занятиях английскому языку, а не культуре.

Результаты показывают, что обучение языку «в чистом виде» утрачивает свою воспитательную ценность в России.

Педагоги об использовании родного языка на занятиях

Культурное самоопределение ребёнка на занятиях по английскому языку существенно зависит от роли родного (русского) языка в образовательном процессе.

В ходе опроса 135 педагогам дошкольного образования был задан вопрос, касающийся использования родного (русского) языка на занятиях.

Вопрос был сформулирован следующим образом:

Какое место должен занимать родной язык на занятиях по английскому языку с дошкольниками?

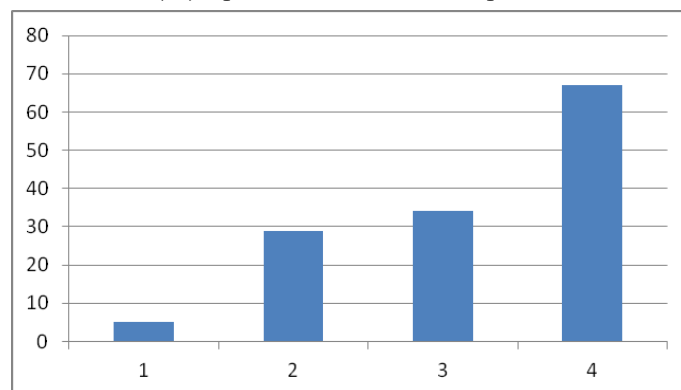
1. Родной язык должен быть исключен из общения на занятиях по английскому языку с дошкольниками.

2. Родной язык может минимально использоваться на занятиях по английскому языку с дошкольниками в случае необходимости.

3. Родной язык может широко использоваться на занятиях по английскому языку с дошкольниками для объяснений, воспитания, личного общения.

4. Родной язык может по-разному использоваться на занятиях по английскому языку с дошкольниками в зависимости от возможностей детей.

Ответы (%) представлены на диаграмме:



Как видно из приведённой диаграммы, наименьшее количество педагогов (5%) считают, что родной язык должен быть исключен из занятий английским языком. 29% опрошенных учителей выступают за ограниченное использование родного языка учащихся в педагогическом процессе. Ещё больше специалистов (33%) полагают, что к родному языку вполне можно прибегать для решения учебно-воспитательных и коммуникативных задач на занятиях. Большинство участников опроса (87%) поддерживают гибкий подход к решению проблемы родного (русского) языка на развивающих занятиях по английскому языку с дошкольниками.

Подчеркнём, что полный отказ от родного языка на занятиях по английскому языку:

- возвращает ребёнка к неестественному для данного возраста немому периоду овладения языком (что было нормально в естественном овладении родным языком);
- замедляет языковое и интеллектуальное развитие ребёнка на занятиях, поскольку ограничивает приток понимаемой ребёнком информации и затрудняет осознание выполняемой деятельности;
- нарушает педагогическое взаимодействие детей и педагога, так как ребёнок не в состоянии понять все команды и указания педагога, не может адекватно интерпретировать педагогическую реакцию;
- затрудняет понимание ребёнком смысла и содержания деятельности, так как всё внимание ребёнка направлено на восприятие и осмысление непривычных звуков чужой речи, новой интонации, загадочных действий и намерений педагога;
- повышает вероятность ошибок и перегружает запоминание, так как продуктивность проводимых занятий педагогу легче всего продемонстрировать на количестве слов, рифмовок, песен и команд, которые

удается «вложить» в ячейки детской памяти.

Вместе с тем, устные интервью выявили, что как педагоги дошкольного образования, так и родители приветствуют присутствие родного языка в учебно-развивающих пособиях для обучения дошкольников английскому языку. Родной язык в формулировке занимательных и развивающих заданий, объяснении и переводе слов или фраз особенно нужен родителям, не владеющим английским языком. Отметим, что количество родного языка во взаимодействии с педагогом может значительно уменьшаться и, соответственно, на занятиях доля английского языка заметно возрастает, что определяется познавательными возможностями определённой группы дошкольников. В любом случае, явление «лингвофобии» по отношению к русскому языку на занятиях по английскому языку можно считать педагогическим анахронизмом.

Родной язык на занятиях по иностранному языку выполняет важные функции:

- помогает установить педагогический контакт с ребёнком,
- даёт возможность эффективно контролировать детское поведение,
- создаёт на занятии понятный ребёнку смысл заданий и деятельности,
- чётко и экономично проясняет значение слов, фраз и текстов,
- сообщает детям полезную для воспитания и развития информацию.

Разумеется, родной язык является не единственным средством сделать средства английской речи понятными ребёнку. Понимание ребёнком речевых средств достигается также с помощью называния и описания изображений на английском языке. Понимание материала возможно в занимательной активности раскрашивания, конструирования, лепки и моделирования с называнием и описанием продукта деятельности по-английски. Дети усваивают значения языковых средств в общении на английском языке «педагог – дети». Большие возможности открываются в общении детей между собой по-английски «ребёнок – ребёнок». В игровой активности различного типа также улучшается понимание значений слов, фраз, стихов и песен. Понять языковой материал помогают движения, жесты, мимика.

В целом, использование в пособии и на занятиях элементов родного языка способствует культурному самоопределению дошкольника, не препятствуя при этом овладению английским языком.

### Педагоги о культурном самоопределении детей

Культурное самоопределение дошкольников на занятиях по английскому языку пока ещё изучено недостаточно. Этот процесс во многом остаётся скрытым и ненаблюдаемым преобразованием личности ребёнка, где многое неизвестно.

Для изучения культурного самоопределения детей в развивающем курсе английского языка 135 педагогам дошкольного образования был задан вопрос и предложены варианты ответов:

Кем чувствует себя дошкольник на Ваших занятиях?

- 1) российским ребёнком,
  - 2) «англичанином», не понимающим русский,
  - 3) просто ребёнком,
  - 4) «человеком всего мира»,
  - 5) героем детских книг, сказок и мультфильмов
- Ответы представлены в диаграмме (%):

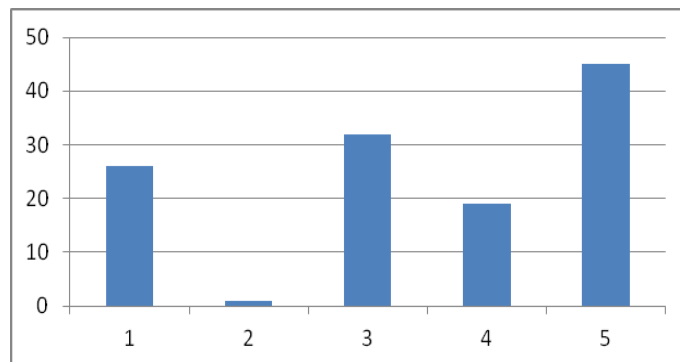


Диаграмма показывает, что, по мнению педагогов, примерно треть дошкольников (26%) чувствуют себя на занятиях «российскими детьми». Чуть больше детей (32%) ведут себя «просто как дети». Всего лишь 1% детей представляют себя «англичанами», которые могут говорить только по-английски. 19% детей дошкольного возраста начинают понимать, что они живут в большом мире среди других народов. Наибольшее количество дошкольников (45%) видят себя исполнителями различных ролей в разнообразных мини-спектаклях на занятиях.

Проведённые опросы позволяют сделать вывод, что культурная роль учащихся на занятиях, по всей видимости, зависит от доминирующих форм организации их познавательной активности в развивающем курсе английского языка.

### Культурное самоопределение дошкольников с «Английским до школы»

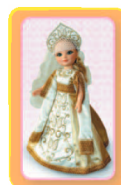
Культурное самоопределение и идентичность ребёнка начинается с первых занятий раздела «It's me – Это я», где дошкольники усваивают материал по таким темам, как «My name», «My age», «My nationality».

Дошкольники в занимательной форме знакомятся с разными странами и узнают об игрушках своих сверстников за рубежом. Это позволяет им узнать о разнообразии игрушек разных народов, сравнить предметы и рассказать о них, что способствует развитию интеллекта и расширяет кругозор.



Посмотри, послушай и скажи. Look, listen and say.

Посмотри на рисунок, подумай и скажи, что на нём изображено. Покажи рисунок куклы из России. А теперь покажи рисунок куклы из далёкой Африки. А где кукла из красивой и загадочной страны Индии? Опиши эти куклы. Чем они отличаются друг от друга? Послушай и укажи на рисунки: [This is a Russian doll.](#) [This is an African doll.](#) [This is an Indian doll.](#)





Аналогично проходит работа с героями детских кукольных спектаклей и мультфильмов из разных стран:

<sup>20</sup> **Посмотри, послушай и скажи. Look, listen and say.**

Посмотри на рисунки, послушай, что говорят герои сказок. Сыграй роль в кукольном спектакле.



Дети получают возможность сравнить разные сказочные истории и сделать вывод о том, что у детей всего мира есть много общего:

<sup>bz</sup> **Посмотри, послушай и скажи. Look, listen and say.**

Посмотри на рисунки, послушай, что говорят герои сказок, и укажи на картинку. Что это за сказки? Правильно. Одна сказка про Золушку — Cinderella. А другая сказка про сестрицу Алёнушку и её братца Иванушку.



Особое место в пособии «Английский до школы» занимает раздел «My Motherland — Моя Родина». Работа на занятиях с этим материалом даёт возможность расширить представления дошкольников о географическом разнообразии мира, о разных странах и народах, о месте своей страны на карте мира.



<sup>114</sup> **Посмотри, послушай и скажи. Look, listen and say.**

Посмотри на рисунки, послушай, что говорят персонажи. Расскажи о себе.



Учимся говорить. **Learning to speak.**

<sup>125</sup> **Посмотри, послушай и скажи. Look, listen and say.**

Посмотри на рисунок, послушай и скажи, что на нём изображено. Ответь на вопрос, в какой стране ты живёшь. Опиши эту страну.



This is a map. This is Russia. I live in Russia. Russia is big. Russia is beautiful.

В пособии сравниваются различные культурные традиции, например, праздник Рождества и Нового года:

<sup>74</sup> **Послушай и скажи. Listen and say.**

Послушай, что говорят английские дети о Рождестве в Англии.



Christmas is a holiday. I like the Christmas tree. I like Santa Claus. I like presents.

Расскажи, как празднуют Новый год в России.



New Year is a holiday. I like the New Year tree. I like Father Frost. I like presents.

У детей формируются следующие культурные представления:

- о себе и других людях,
- о социально одобряемых нормах поведения,
- о некоторых культурных традициях других стран,
- о элементах национальной культуры России,

- о доступных образцах детской литературы разных стран,
- о явлениях и объектах окружающего мира,
- о дружеских отношениях между людьми,
- о мире природы и природных явлениях,
- о времени и пространстве,
- о своей Родине и других странах,
- о природе, погоде, временах года.

Особое место в пособии «Английский до школы» занимают детские сказки, например, известная сказка братьев Гримм «Белоснежка и семь гномов», которая представлена в виде серии сюжетных картинок с текстом (комиксов).



Развивающее пособие «Английский до школы»:

- создаёт условия для разностороннего развития личности ребёнка,
- способствует интеллектуальному и языковому развитию детей,
- расширяет общий кругозор и формирует у дошкольников национальное самосознание,
- укрепляет внутрисемейное и межличностное сотрудничество ребёнка,
- способствует становлению нравственных норм и представлений о безопасной жизни и деятельности,
- тренирует необходимые детям навыки мелкой моторики (рисование, моделирование),
- обеспечивает физическое развитие детей и повышает уровень их общей готовности школе.

Развивающее значение пособия «Английский до школы» повышается в связи с тем, что его содержание способствует культурному самоопределению российских дошкольников и осознанию себя как маленьких российских граждан.

### Заключение

Культурное самоопределение ребёнка дошкольного возраста на занятиях по английскому языку — это новая проблема, которая стала актуальной в эпоху глобализации и растущего национального самосознания культур многочисленных больших и малых народов, населяющих планету Земля. Процессы культурного самоопределения и стремления к национальной идентичности личности закономерны и всегда активизируются в условиях культурного многообразия. Не случайно задача формирования культурного самоопределения и самосознания личности вполне своевременно поставлена в Федеральном государственном образовательном стандарте для разных ступеней образования. Закономерно и то, что российские пособия для занятий английским языком все чаще способствуют национальной и гражданской идентичности учащихся. Пособие «Английский до школы» является одним из первых развивающих пособий нового поколения для российских дошкольников.

**ГЛАВА III**  
**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



## СОДЕРЖАНИЕ

• ПАМЯТИ РАДИСЛАВА ПЕТРОВИЧА МИЛЬРУДА.....	110
• В ПОИСКАХ НУЖНОГО УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	114
• РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КУРСЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК».....	119
• ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ.....	126
• ОБУЧЕНИЕ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С УМК «ЗВЕЗДНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ» ....	137
• ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ТЕХНИКЕ ПИСЬМА: ПЕЧАТНЫМИ, ПИСЬМЕННЫМИ ИЛИ...? .....	139
• ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ В УМК «STARLIGHT»: КОГНИТИВНЫЙ ДИССОНАНС, ИНФОРМАЦИОННОЕ НЕРАВЕНСТВО И ЛОГИЧЕСКИЙ ТУПИК.....	145
• К ПЕРВЫМ МЕЖДУНАРОДНЫМ ПОБЕДАМ СО «ЗВЁЗДНЫМ АНГЛИЙСКИМ» И ЭЛЕКТРОННЫМ ПОРТАЛОМ "CITY STARS" ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	154
• ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (С УМК «ЗВЕЗДНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ» 2–4).....	160
• УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ: СУЩНОСТЬ, ФОРМИРОВАНИЕ, ОЦЕНКА (С УМК «ЗВЁЗДНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ» ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ).....	167
• ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ЧТО? ЗАЧЕМ? КАК? .....	174
• ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К РУКОВОДСТВУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИМИ ПРОЕКТАМИ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ УМК «ЗВЁЗДНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ»).....	180
• ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ЭЛЕКТИВНОМ КУРСЕ «АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ» (С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОСОБИЯ «ЗВЕЗДЫ МОЕГО ГОРОДА» И ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛА "CITY STARS").....	184

*Памяти Радислава Петровича Мильруда...*

**От Представительства департамента экзаменов по английскому языку Кембриджского университета (Cambridge Assessment English)  
Глава представительства Маркова Е. В.**

*В 2018 году мы начали образовательный проект с издательством Просвещение для поддержки развития дополнительного образования по английскому языку в Москве. Идейным вдохновителем, методическим консультантом, внимательным и чутким другом – вот каким мы увидели Радислава Петровича, работая над проектом для Московских учителей. Во время проведения совместных методических семинаров мы поражались глубине суждений, феноменальному знанию методики преподавания, прекрасному пониманию потребностей учителей и учеников. Нельзя не сказать о прекрасных ораторских способностях Радислава Петровича, как он мог завораживать аудиторию блестящим английским языком, искрометными шутками и каждый раз, когда он говорил с огромным залом, всегда казалось, что он обращается именно к тебе...*

*Нам будет очень Вас не хватать, Радислав Петрович...*

**Быкова О. В.,**

*учитель английского языка МБОУ СОШ №9 г. Казань, Республика Татарстан.*

Людей неинтересных в мире нет.  
Их судьбы – как истории планет.  
У каждой все особое, свое,  
и нет планет, похожих на нее.

Е. Евтушенко

*Да, именно планета Радислав Петрович Мильруд. Планета огромная, неординарная, творческая.*

*В 2014 году Радислав Петрович приехал к нам в Казань на III республиканский симпозиум «Иностранный язык для профессиональных целей: традиции и инновации», организованный Институтом языка К(П)ФУ и Приволжским межрегиональным центром повышения квалификации и переподготовки работников образования К(П)ФУ. Он приехал как автор инновационного учебно-методического комплекса «Звездный английский», выходящего в издательстве «Просвещение». Он рассказывал про свой учебник, делился опытом работы и отвечал на вопросы. А на следующий день он посетил с лекцией нашу школу «МБОУ СОШ №9 с углубленным изучением английского языка». Мы все очень волновались ожидая приезда такого почетного гостя т.к наша школа начала пилотировать серию «Звездный английский» и нам конечно же было важно знать, правильно ли мы поняли концепцию учебника? Все принесли ручки, тетрадки и приготовились записывать советы и рекомендации...но, лекция с первых минут превратилась в очень душевную, не лишённую юмора, беседу. Первая фраза, которая запомнилась нам это...Чтобы выучить иностранный язык, нужно смело говорить с ошибками!*

*Позже я встречала Радислава Петровича на семинарах в Москве, Ялте и всегда это было интересно, познавательно, оригинально. Я видела прекрасный пример открытости, добродушия, тонкого ума и профессиональной этики.*

*С уважением к памяти прекрасного лингвиста Мильруда Радислава Петровича...*

**Костецкая Л.М.,**

*заведующая центром филологического образования ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования»*

*Уникальный, разносторонний ученый, глубокий мыслитель, подлинный интеллигент, чуткий наставник и доброжелательный собеседник, - таким он запомнился всем, кто когда-либо встречал Радислава Петровича Мильруда.*

*Мы познакомились с Радиславом Петровичем в г. Ялта на всероссийском семинаре, посвященном проблемам лингвистического образования в 2017 году, потом состоялись еще ряд встреч с учителями английского языка в разных уголках Крыма.*

*Больше всего удивляло его доброе отношение к жизни и ко всему окружающему. В его взгляде – глубинная доброта и понимание жизни. В улыбке – мягкость и вера во всё лучшее на Земле. При всех весомых достижениях и огромном уважении, которое Радислав Петрович заслужил во всем учительском сообществе, он был очень*

открытым и простым человеком. Он всегда искренне улыбался при встрече и дружелюбно здоровался со всеми.

Его выступления всегда проходили в переполненных залах.

Он умел просто сказать о сложном и по-новому раскрыть очевидные вещи и явления, давал ценные рекомендации, методические советы по проблемам преподавания английского языка, Особо отмечал роль учителя, который должен владеть искусством придать уроку живость и увлекательность – искусством, в арсенале которого весьма широкий, но очень индивидуальный набор средств и приемов: от правильного построения урока и учета психологии учащихся до незамысловатой шутки или забавной картинки.

Радислав Петрович – один из тех людей – светлых, обаятельных, харизматичных, интеллигентных, – личным знакомством с которыми дорожат и гордятся, о которых с почтением рассказывают коллегам, друзьям, детям, внукам.

**Котова М. П.,**

учитель английского языка ГБОУ «Школа № 1770», Заслуженный учитель России, Почетный работник общего образования, эксперт ЕГЭ и ОГЭ, многократный грантополучатель МЭШ

Мои ученики, наверное, не догадываются, что их успехи при изучении английского языка напрямую зависят от моей давней встречи с Радиславом Петровичем Мильрудом.

Мне всегда хотелось выйти за рамки базового преподавания в общеобразовательной школе, поэтому «примеряла» и на себя, и на своих учащихся разные учебники разных авторов. Одни учебники были лексически яркими и грамматически незыблемыми, но им не хватало живого общения. В других же, напротив, общения было много, но темы не всегда соответствовали возрастным потребностям. Третьим же явно не хватало выстроенной авторской концепции...

В череду многочисленных почтовых рассылок было приглашение от «Просвещения» на семинар о современных подходах к изучению лексики. Семинар вёл Радислав Петрович. Чем детальнее он описывал фотографии, сопровождая выступление добродушным, совсем не английским, но англоязычным юмором, тем больше я понимала, что это мой автор, что он говорит на языке, который я собираю из разных источников для каждого своего урока, это те учебники, которые я представляла себе ни один год.

Моя особая любовь – УМК для старшей школы. Это неиссякаемый источник вдохновения и самообразования, желание изучить тему до мельчайших деталей и, конечно, разработать сценарий в Московской электронной школе. Памятники всемирного наследия ЮНЕСКО в России, Центр амурского тигра, иллюстрации Рокуэлла Кента, русская национальная кухня в ресторанах Москвы, знаменитые советские клоуны, Пикник «Афиши» в Коломенском, экологические тропы в России, московские адреса А. П. Чехова, европейское путешествие Н. М. Карамзина, ораторский талант В. В. Маяковского – об этом и многом другом рассказываю я на уроках английского языка благодаря Р. П. Мильруду.

**Мацук О. Г.,**

учитель английского языка ГБОУ Школа №641 им. С. Есенина, координатор городского конкурса научно-исследовательских проектов для начальной школы «ЛИНГВИНЕНОК».

Проектная деятельность учащихся направлена на становление личности ребенка через активные способы действия. В ФГОС нового поколения под проектом понимается форма организации совместной деятельности учителя и обучающегося, совокупность приемов и действий в их определенной последовательности, направленной на достижение поставленной цели – решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного творческого продукта. Девизом проектной деятельности могут служить слова китайской пословицы: «Скажи – и я забуду. Покажи – и я запомню. Вовлеки – и я научусь».

Что же такое исследовательский проект? Радислав Петрович Мильруд очень четко выразил это в своей статье «Формирование исследовательских умений школьников в элективном курсе «АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ»: Проект учащихся – это исследовательский замысел, направленный на разрешение поставленной проблемы (ответа на вопрос), осуществление процедуры исследования и получение конечного продукта (новых знаний в форме реферата, доклада, презентации, интернет-публикации и т. п.). В своих статьях, выступлениях и беседах с учителями Радислав Петрович пытался донести всю значимость и важность научно-проектной деятельности для учителя и ученика. Знакомил со структурой проекта и, конечно, предлагал интереснейшие темы для проектов, от «Как относится современная молодёжь к музыкальному творчеству группы Beatles?» до «Как лучше управлять собой?».

Являясь координатором конкурса ЛИНГВИНЕНОК, я очень часто общалась с Радиславом Петровичем в плане проектной деятельности и оценки работ обучающихся. Его советы, мудрые мысли просто бесценны. В рамках празднования десятилетия конкурса было запланировано ряд мероприятий с участием Р.П. Мильруда: городской семинар «Проектная деятельность учащихся на уроках английского языка», вебинар с детальными



рекомендациями по презентации проекта (титульный лист с интригующей темой и привлекательной иллюстрацией; краткая формулировка цели и задач проекта; научная гипотеза (рабочее предположение автора); методы исследования (1-3); результаты исследования (в графике); объяснение результатов исследования; выводы; использованная литература; выражение благодарности всем, кто участвовал в исследовании) и венцом мероприятий должен был быть мастер-класс Радислава Петровича. Запомнилась наша последняя встреча 7 ноября 2019 на семинаре.

Как всегда, Мильруд был на высоте. Предложил много интересных тем для начальной школы, рассказал о проектных заданиях на портале [citystars.prosv.ru](http://citystars.prosv.ru). В рамках семинара учителя даже успели выполнить мини-проекты (кейс-задания) на портале [citystars.prosv.ru](http://citystars.prosv.ru).

**Покидова А.Д.,**

методист МБУ ДПО УМЦ «Коломна», автор издательства «Просвещение»

Радислав Петрович Мильруд – знаковая фигура в сфере преподавания иностранных языков на всех уровнях образования: от дошкольников до студентов.

Он был широкой души человеком, настоящим Учителем, наставником, всегда готовым прийти на помощь коллегам из самых разных регионов нашей огромной страны – и на очных семинарах, и через социальные сети давал советы, рекомендации, простым и понятным каждому учителю языком рассказывал о методике преподавания и работы с разными возрастными группами обучающихся.

Мое знакомство с Р.П. Мильрудом так и началось – в сети. Сначала открывала для себя новое в его статьях, затем в учебниках, пособиях, постах в интернет пространстве.

Благодарна судьбе за личное знакомство, возможности учиться у настоящего Мастера своего дела, профессора.

Педагогам иностранного языка Коломенского г.о. повезло – 18 февраля 2020 Радислав Петрович приезжал к нам в город, давал мастер-класс «Изучение иностранных языков в интеграции с краеведением: формирование культурной идентичности и национального самосознания». Важная, нужная, актуальная тема, работа над которой так необходима в настоящее время! Каждый педагог имел возможность лично пообщаться с Р.П. Мильрудом, задать интересующие вопросы.

Помним, скорбим...

**Рябовичева И.А.,**

учитель английского языка ГБОУ «Школа 2006»

*...памяти Учителя посвящается...*

Современный мир пестрит яркими открытиями, новыми заголовками и смелыми идеями. Но, если разобраться и посмотреть глубже, получается, что всё новое – это хорошо забытое старое. Современное образование не осталось в стороне. И новые тенденции, и новое видение, и новые технологии – всё это стоит на прочном фундаменте знаний. Тех самых правил и знаний, которые трепетно собирались, хранились и передавались поколениям.

Сегодня хочется вспомнить одного из таких важных и значимых людей в мире обучения иностранным языкам. Это Радислав Петрович Мильруд. Счастливы те, кто был его современником. Везунчики те, кто был его учеником. Неоценим вклад в изучение, развитие, подачу языкового материала в любых аспектах.

Моё личное знакомство с Радиславом Петровичем Мильрудом случилось достаточно давно. Но памятной, окажется встреча, которая стала последней. Мне предоставилась возможность поделиться своим опытом, наработками, педагогическими инновациями в работе на международной конференции, которая проходила в издательстве «Просвещение». Безусловно, вступительное, задающее тон конференции слово было предоставлено Радиславу Петровичу. Мне вспоминается, как просто он говорил о трудном, как понятно о замысловатом, как трепетно и бережно о получившемся. Его презентация и стиль подачи материала были настолько доступными и понятными, что даже такие сложные темы как международное сертифицирование и итоговые аттестации оказались доступными для всех слушателей без исключения.

Уход Радислава Петровича – это большая потеря для образования и невозполнимая утрата для языкового обучения. Опыт, знания, идеи Радислава Петровича – это и есть тот самый прочный фундамент наших с вами успехов.

**Суханова О. Н.,**

*и.о. директора Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования города Москвы "Московский центр технологической модернизации образования", автор издательства «Просвещение»*

*Мы привыкли, что учебники и учебные пособия созданы для школьников и учителей. Мне часто приходилось слышать, что родителям совсем необязательно знать, как учить по современным учебникам. «Книга для родителей», которую мы написали в соавторстве с Радиславом Петровичем, - возможно, первая попытка доступным языком объяснить старшим членам семьи, что происходит с ребенком, начинающим изучать иностранный язык. Радислав Петрович пишет о возрастной психологии, новых подходах в обучении, возникающих сложностях очень просто, с большим человеколюбием и при этом абсолютно научно.*

*Начинать работать в соавторстве с признанным ученым было волнительно и ответственно. А ему всегда удавалось так подсказать, что казалось, будто сама придумала; так направить, что глава становилась более емкой. Всегда с тобой на одном языке, в курсе последних технических новинок, с коллекцией полезных сайтов на все случаи жизни и бесконечным поиском нового – таким я запомню Радислава Петровича.*

## В ПОИСКАХ НУЖНОГО УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Учебник английского языка – это педагогический инструмент, с помощью которого формируются знания учащихся. От выбора учебника, наиболее полно соответствующего профессиональным убеждениям учителя, запросам и возможностям учащихся, требованиям программы, во многом зависит успех образовательного курса. Найти «свой» учебник непросто. Привлекательный внешний вид, изобретательность авторов и необычные задания, знак соответствия стандарту являются лишь внешними атрибутами в характеристике книги. В статье делается попытка более глубоко посмотреть на проблему «нужного» учебника глазами всех участников образовательных отношений – учителей, родителей, учащихся. Используются результаты многочисленных творческих встреч с учителями английского языка и материалы интернет-опросов.



В предлагаемой публикации речь пойдет об учебнике английского языка, который учителя могли бы назвать «нужным». Нужный учебник представляет собой учебное пособие, которое учителя и учащиеся считают наиболее полезным и востребованным в конкретной педагогической ситуации.

Учебник, или книга для учащихся, – это главное средство обучения в любом учебно-методическом комплексе для образовательного курса иностранного языка. Суждения о качестве учебника и о его соответствии современному стандарту отличаются субъективностью и представляют собой индивидуальные или групповые мнения, отличающиеся друг от друга. Однако суть проблемы – недостаточная изученность запросов учителей-практиков, а также учащихся и семьи. Ожидания от учебника и предъявляемые требования к издаваемым пособиям пока еще недостаточно хорошо известны и представляют собой достаточно пеструю картину.

Учительские форумы не всегда дают объективную картину, так как нередко не столько отражают мнение учителей, сколько преследуют цели продвижения тех или иных изданий.

Учебник как педагогическое издание, предназначенное для индивидуального или группового, школьного или семейного, контактного или дистанционного обучения, всегда вызывает к себе неоднозначное отношение. Причина такого варьирования мнений лежит во множестве возникающих педагогических ситуаций с большим разнообразием педагогических условий. Учебник на все случаи жизни – это вряд ли достижимая мечта и поэтому, учителя не прекращают поиски «своего» учебника, выбирая среди множества вариантов.

Предпочтения, привычки, компетенции, методическая культура и познавательный стиль учителя – это всего лишь одна сторона проблемы. Другая ее сторона – это широкий континуум способностей, интересов, мотивов, склонностей, темперамента и познавательных стилей учащихся. Третья сторона проблемы оценивания учебника – личный опыт и стереотипы, ожидания и отношения, усвоенные стратегии воспитания и запросы семьи. Не будем забывать, что востребованность учебника в значительной мере определяется размерами семейного бюджета.

Нетрудно представить себе, что в описанных условиях объективный выбор учебника затруднен. И все же предположим, что прогнозировать предпочтения в выборе учебника английского языка можно, если изучать запросы учителей, учащихся и родителей. Только соответствием запросу потребителя можно объяснить феномен рекордов продолжительности жизни отдельных учебных пособий.

### Учебник как «пища для ума»

Учебник можно сравнить с пищей для ума, где, как в любом блюде, есть полезные вещества, нужные добавки и привлекательные качества.

Наиболее ценным «полезным веществом» учебника иностранного языка скорее всего является языковой, тематический и тренирующий материал, который при правильном отборе, комбинировании, дозировании и способах применения оказывает свое позитивное воздействие на развитие интеллекта и компетенций учащихся.

Не менее актуальны «нужные добавки», к которым относятся электронные приложения, дополнительные упражнения, общекультурная информация, а также система подготовки к интеллектуальным испытаниям (языковым экзаменам).

Наконец, учебник выигрывает среди других аналогичных изданий, если выгодно отличается привлекательным внешним видом и четкой структурой. Привлекательность учебника также определяется актуальностью его содержания, и популярность издания увеличивается, если материалы пособия «в тренде».

К важным, хотя и формальным признакам учебного издания, следует отнести его соответствие ФГОС и включение в Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в образовательных организациях.

#### **Опыт оценивания качества учебника английского языка**

В педагогической практике описан разнообразный опыт оценивания качества учебника, в том числе и с помощью специально разработанных методик, например, оценивающих шкал.

В проводимых опросах участники чаще всего оценивают:

- четкость поставленных целей в учебном пособии;
- соответствие содержания пособия возрастным и культурным особенностям учащихся;
- прозрачность структуры, в которой легко ориентироваться;
- привлекательность внешнего вида книги;
- интересные для учащихся тексты и задания;
- понятные инструкции для учащихся и учителя;
- полноту реализации программы образовательного курса;
- планомерное формирование языковых компетенций;
- последовательность формирования видов речевой деятельности;
- регулярность заданий для повторения пройденного;
- эффективность подготовки к языковым экзаменам;
- учет индивидуальных познавательных стилей;
- доступность аудио- и видеоматериала;
- наличие поддержки учебника в интернет;
- ценовую доступность учебника и его компонентов для потребителя.

Приведенные критерии позволяют достаточно полно оценить качество учебника, однако их недостатком можно считать заранее заданные направления оценивания, что сужает полноту картины суждений пользователей об учебнике. Более полную панораму взглядов учителей, учащихся и родителей об учебнике можно получить только в условиях диалога.

#### **Диалог с учителями, учащимися и родителями как путь к созданию востребованного учебника**

Диалог с учителем, учащимися и их родителями есть необходимый путь к созданию востребованного учебника и повышения его качества. Из всех критериев оценки качества учебника, позволяющих отнести его к «нужным», востребованность книги служит единственным непосредственно наблюдаемым признаком, доказывающим качество и признание учебного пособия потребителем.

С этим утверждением можно спорить,

поскольку качество учебника зависит не только от показателей продаж, но и от теоретической концепции, используемых методических решений и технологических инноваций, языкового и тематического содержания, системы подготовки к интеллектуальным испытаниям, полиграфического оформления. И все же, если согласиться с тем, что качество есть соответствие стандарту, а спрос «снизу» — наиболее реальный стандарт качества, то изучение мнения пользователей о предложенном им учебном пособии является ключевой процедурой измерения качества существующих и гарантией пригодности создаваемых учебников.

Мнение потребителей учебника отражает практический опыт работы с учебным пособием, показывает эффективность книги в школьной реальности, позволяет авторам вернуться с высоты теории на земную твердь практики, служит надежным основанием для дальнейшей доработки материала, демонстрирует успехи и просчеты всего творческого коллектива, включая редакторов, дизайнеров и маркетологов. Именно поэтому диалог с учителями, учащимися и их родителями, начиная с самой ранней стадии создания учебника и вплоть до всех последующих этапов его практической апробации, применения и переиздания, можно считать самой надежной гарантией качества учебного пособия. Подчеркнем, что речь идет именно о диалоге с потребителями учебника, а не об убеждающем монологе заинтересованной стороны.

Одной из эффективных форм диалога создателей учебника с учительской аудиторией можно считать семинары и вебинары для учителей, организуемые «Центром лингвистического образования» издательства «Просвещение». Регулярно проводятся многочисленные интерактивные встречи с учителями различных российских регионов в близком контакте и интернет-пространстве. Педагоги и методисты не только получают актуальную для них информацию, но и задают вопросы, а также высказывают многочисленные пожелания по улучшению качества учебно-методических комплектов. Например, на материале УМК «Звездный английский» для школ и классов с углубленным изучением английского языка, состоялось более двадцати авторских вебинаров по разнообразным темам. (Ссылка для просмотра: [http://www.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob\\_no=37218](http://www.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob_no=37218)). Поднятые проблемы представляют лишь небольшую выборку авторских вебинаров и семинаров для учителей на материале различных учебно-методических комплектов по английскому языку «Центра лингвистического образования» издательства «Просвещение».

Помимо семинаров и вебинаров, учителя и авторы обмениваются ценной для обеих сторон информацией на курсах повышения квалификации учителей в «Академии Просвещения».

Новой формой педагогического диалога стали вебинары и видеолекции в цикле ««Просвещение» — родителям», в ходе которых происходит полезный обмен идеями, взглядами, мнениями и позициями.

Наконец, одним из продуктивных способов



педагогического диалога являются авторские уроки английского языка с учащимися. ([http://www.prosv.ru/info.aspx?ob\\_no=45599](http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=45599))

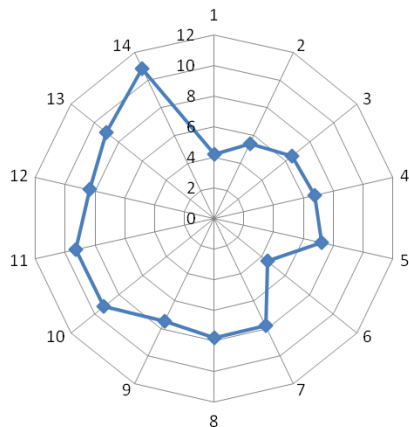
Опрос учителей о признаках нужного учебника английского языка

В ходе многочисленных вебинаров и семинаров для учителей английского языка участникам был задан вопрос: «Что отличает хороший и нужный Вам учебник?»

Были предложены варианты ответов:

1. современная лексика и упражнения
2. аутентичная грамматика и упражнения
3. интересные тексты
4. актуальные темы
5. инновационные приемы
6. обилие упражнений
7. устная речевая направленность
8. богатая социокультурная информация
9. интернет-поддержка
10. мультимедийные приложения
11. электронная версия
12. подготовка к тестированию
13. практическая направленность
14. соответствие Стандарту
15. другое: \_\_\_\_\_

После обработки ответов учителей (в опросе приняли участие более 300 участников из более 30 регионов России) были получены следующие результаты:



Как показано на диаграмме, наиболее важными признаками нужного учебника учителя считают современную лексику, обилие упражнений, аутентичную грамматику, интересные тексты и актуальные темы. Далее — инновационные методические приемы, интернет-поддержка, обучение устной речи и материал для развития культурного кругозора учащихся. Многие учителя указывают на необходимость подготовки к тестированию и языковым экзаменам с помощью учебника, а также подчеркивают важность практической направленности издания. Замыкают список мультимедийные материалы, электронные версии учебников и соответствие изданий ФГОС.

Обращает на себя внимание то, что лидирующие признаки нужного учителям и учащимся учебника включали типичные для отечественной

методической культуры требования, чтобы учебник отражал новые тенденции современного английского языка, предлагал разнообразные учебные задания (упражнения) в достаточном количестве и содержал интересный материал.

Дополнительно учителя отмечали необходимость «удобства работы с учебником и материалами для учителя». Прозвучали пожелания включить в учебник «информацию о культуре своей страны и других народов», «хотя бы частично функцию самоучителя», «учет ограниченных возможностей здоровья у некоторых детей», «задания для самотестирования».

Сопоставление мнения российских учителей с позицией зарубежных коллег выявляет схожесть позиций. Так, российские и зарубежные учителя обращают внимание на учебник как на языковой и методический ресурс, программу обучения и планирования уроков, материал для самостоятельной работы учащихся. Важна информационная поддержка учителей, купивших учебник. Необходимо учитывать потребности и возможности учащихся, а также доступность цены.

Причиной критического отношения учителей к учебникам чаще всего является недостаточная гибкость методической концепции, отражающей исключительно авторскую позицию без учета других теорий и широкого практического опыта. Негативную оценку педагогов вызывают также жесткие методические рекомендации авторов, ограничивающие творчество учителей.

#### Формула успеха учебника английского языка

На основании анализа коллективного мнения можно вывести формулу нужного учителям учебника:

$$\text{ЛГ} + \text{ТТ} + \text{ОУ} + \text{УП}$$

#### МРАК

Условные обозначения в формуле:

**ЛГ** — лексика и грамматика;

**ТТ** — темы и тексты;

**ОУ** — обилие упражнений;

**УП** — удобство пользователя;

**МРАК** — методические рекомендации автора концепции.

Как следует из формулы, оценка нужного учебника представляет собой дробь, значение которой будет тем выше в условных баллах, чем более высоко учителя оценят язык учебника (лексику и грамматику), тематический и текстовый материал, количество и характер предлагаемых упражнений, а также удобство пользователя (учителей и учащихся). Одновременно, чем больше вклад авторов учебника в теорию, тем более высокие требования предъявляются к создаваемым ими практическим материалам.

## Лидерство как проблема учебника английского языка

Востребованность учебника — это важный показатель качества пособия. Быть лидером продаж на рынке учебной продукции почетно, однако главное, чтобы учителя и учащиеся становились лидерами в учебном процессе при помощи того или иного учебника.

Интервью с учителями позволили выявить некоторые ключевые признаки отвергаемого учебника. Представим эти признаки в форме цитирования педагогов-практиков (интервью проводились в течение ряда лет с учителями, работавшими с самыми разными пособиями):

- «Очень трудные и непривычные задания и непонятно, как наши учащиеся могут с ними справиться»;
- «грамматика или лексика вводятся, а потом авторы как будто забывают об этом, ни повторения, ни закрепления, только через несколько уроков что-то опять вспоминается, но усвоения нет»;
- «ошибки и опечатки раздражают, так как хочется, чтобы язык учебника был грамотный и служил образцом для детей, а иначе приходится ошибки в учебнике исправлять вместе с учащимися»;
- «с самого начала начинаются проблемы, и дети ни читать толком не учатся, ни слова не запоминают, а еще с грамматикой путаются, и начинается погоня за репетиторами»;
- «материал развлекательный не по возрасту, так как это уже учащиеся начальной школы, а не воспитанники детского сада и нужно приучать детей на уроках серьезно учиться, хотя иногда и поиграть можно, но только в меру, чтобы отдохнули немного»;
- «в учебнике мало материала, дети остаются незанятыми на уроке, приходится учителю самому искать дополнительные задания или разрабатывать упражнения»;
- «в учебнике слишком много лишнего материала, задания в книге для учащихся никак не соответствуют количеству заданий на один урок, учитель вынужден самостоятельно выбирать тексты и упражнения и планировать работу»;
- «устаревшие по содержанию тексты, детям не интересно, такое впечатление, что учебник был написан еще в прошлом веке, а издан только сегодня»;
- «языковой материал не аутентичный, фразовые глаголы не тренируются, нужных словосочетаний тоже нет, и вообще, все вроде бы формально правильно, а разговорной речи как будто и нет»;
- «грамматических упражнений мало и приходится привлекать дополнительные учебные пособия, а значит, еще деньги тратить свои и родителей учащихся»;
- «нет заданий для подготовки к итоговой аттестации в начальной школе, особенно, с учетом требований, которые органы управления образованием предъявляют к учителям и учащимся четвертых классов»;
- «система подготовки к ГИА (ОГЭ) и ЕГЭ устаревшая, требования все время меняются, а учебник издается и переиздается все с тем же материалом, что и несколько лет назад»;
- «не хватает методической поддержки учителям,

бесплатных материалов к учебнику в интернете, методических новинок, так как каждый год хочется что-то сделать по-новому и что-то новое попробовать».

Критические высказывания учителей образуют «барьер претензий» к учебнику, не позволяющий тому или иному изданию войти в группу лидирующих пособий:

*непривычные, непонятные и трудные задания; отсутствие системы формирования лексико-грамматических навыков; языковые и фактические ошибки в тексте учебника; обусловленные учебником трудности овладения техникой чтения и языковым материалом; вынужденная необходимость для учащихся и их родителей обращаться к репетитору; развлекательность и недостаточная академическая направленность некоторых материалов учебника; устаревший по содержанию текстовый материал; формально правильный, но не аутентичный язык; недостаточность грамматической практики; отсутствие или неадекватность подготовки учащихся к итоговым формам контроля и экзаменам; недостаточность интернет поддержки учителям и отсутствие сайтов с обновляемыми бесплатными приложениями для уроков.*

Характерно, что учебник, защищенный от критических высказываний учителей, имеет больше шансов не только попасть в лидеры, но и создает благоприятные условия для того, чтобы учителя и учащиеся, работающие с таким пособием, стали лидерами в достижении высоких учебных показателей.

## Опыт решения задачи повысить качество учебника английского языка (на материале УМК «Звездный английский»)

Работа над УМК «Звездный английский» дала авторскому коллективу возможность учесть запросы и пожелания учителей, учащихся и родителей.

Комплект представляет собой совместный проект российского издательства «Просвещение» и британского издательства «Express Publishing», в котором нашли отражение современные тенденции российской и зарубежных методик обучения иностранному языку.

Издание отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и соответствует общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (Common European Framework of Reference).

УМК «Звездный английский» (“Starlight”) для 2–11 классов включён в Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования.

УМК «Звездный английский» с самого начала был задуман как учебник для изучающих английский язык на углубленном уровне. Именно поэтому пристальное внимание уделялось тщательному отбору языковых средств, отличающихся высокой частотностью в естественном общении,

аутентичностью, а также полезностью для тестовых испытаний.

Учебник содержит большое количество современной лексики, которая отрабатывается в соответствующих разделах каждого модуля (Word Lab). Особое внимание уделяется фразовым глаголам и аутентичным словосочетаниям (коллокациям), которые являются предметом контроля на языковых экзаменах в разделе «Грамматика и лексика».

В учебнике системно и планомерно изучается английская грамматика. Грамматические явления тренируются в специально выделенных секциях каждого модуля (Grammar Land). Следует подчеркнуть, что на продвинутых этапах обучения грамматические и лексические задания образуют единое целое, так как грамматика всегда реализуется с помощью лексических средств, а лексика функционирует не иначе как в грамматических структурах.

Особое внимание в УМК «Звездный английский» уделяется обучению учащихся технике чтения и формированию у них умений смыслового чтения, что требует ФГОС и ПООП. С помощью книги-стартера для первого класса, дополнительного модуля «Alphabet Book» для второго класса и основного учебника, школьники приобретают комплексное умение читать как по фонетическим правилам, так и «целым словом». Прочные умения читать по правилам системно формируются у детей в течение всего курса начальной школы вплоть до пятого класса. Далее умения чтения развиваются вместе с другими коммуникативными умениями. Одновременно, в условиях обильного слушания и говорения укрепляются правильные слуховые представления, в памяти закрепляются нужные произносительные образы, и учащиеся постепенно

овладевают беглым чтением с полным пониманием коммуникативного смысла текста.

Содержание учебника отличается современностью и позволяет формировать у школьников всестороннюю картину поликультурного мира, в котором английский язык служит средством глобального межкультурного общения. Эта особенность содержания учебника определяется запросами современной жизни.

Обновляемый материал учебника регулярно перерабатывается в соответствии с современными требованиями, предъявляемыми к учащимся, включая требования к итоговой аттестации в четвертом классе, экзаменах ГИА (ОГЭ) и ЕГЭ.

Работа над модульными пособиями УМК «Звездный английский» продолжается. Вся эта деятельность обусловлена запросами, которые формулировали учителя английского языка во время рабочих встреч с авторским коллективом и методистами издательства «Просвещение».

Учебник имеет электронную версию, а также полезные бесплатные методические материалы на сайте [http://www.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob\\_no=37218](http://www.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob_no=37218).

#### **Заключение**

Попытка изучить проблему нужности и востребованности учебника английского языка показывает, что наиболее надежный путь к созданию полезного учебного пособия состоит в том, чтобы соответствовать в этой работе требованиям ФГОС, следовать курсу развития отечественного образования и учитывать запросы учителей, учащихся, семьи, а также других участников образовательных отношений. Такая практика оказывается наиболее продуктивной.

#### **links & resources**

1. Tsiplakides, I. Selecting an English Course-book: Theory and Practice // Theory and Practice in Language Studies, Vol. 1, No. 7, July 2011. – 2011. – P. 758–764.
2. Illes, E. What makes a course book series stand the test of time? // ELT Journal, 63(2). – 2009. – P. 145–153.
3. Ur, P. A Course in English Language Teaching. Cambridge. – Cambridge University Press. – 2012.
4. Chambers, F. Seeking consensus in course book evaluation // ELT Journal, 51. – 1997. – P. 29–35.
5. Cunningsworth, A. Choosing your Course book. – Oxford: Macmillan Heinemann ELT. – 1995.
6. Ellis, R. The empirical evaluation of language teaching materials. ELT Journal, 51(1). – 1997. – P. 36–42.

## РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КУРСЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

*В условиях растущих жизненных вызовов современной России все большее значение приобретает развитие личности учащихся школы, начиная с ее начальной ступени. Это позволяет готовить будущих взрослых граждан страны к постановке социально значимых целей, непрерывному образованию и самообразованию, решению инновационных задач, творческой самореализации, осуществлению сложно построенной деятельности на основе познавательных умений, научного мировоззрения и объективной картины мира.*

### Развивающее обучение в школьном образовательном курсе

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает значимость развития личности учащихся в определении общего образования. В соответствии с законом общее образование направлено на **развитие личности** и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков, формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования.

Воспитание учащихся также связывается в Федеральном законе об образовании в Российской Федерации с **развитием личности**, поскольку воспитание — это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Развивая положения Закона об образовании, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в разных частях этого документа формулирует требование ориентировать учебно-воспитательный процесс на результаты образования, где **развитие личности обучающегося** осуществляется на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира, духовно-нравственного роста. Предусматривается принятие учащимися моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей.

Важным направлением развития личности учащихся в ФГОС утверждается развитие у них мотивов учебной деятельности и формирование

личностного смысла учения, самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, становление этических чувств.

Большое значение в стандарте придается развитию у школьников доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания переживаний друг друга и сопереживания чувствам других людей, развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Особая роль принадлежит развитию у учащихся начальной школы умений устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире в условиях проблемного обучения.

Стандарт подчеркивает необходимость развития у школьников художественного вкуса и интереса к искусству, физических способностей.

В соответствии с ФГОС на фоне общей значимости личностного, интеллектуального, учебного, духовного, социального, эстетического, эмоционального и физического развития учащихся начальной школы в образовательном курсе «Иностранный язык» центральное место занимает **развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности.**

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения для начальной школы также подчеркивает необходимость развития у учащихся познавательной деятельности и универсальных учебных действий, духовно-нравственной сферы личности и творческих способностей, коммуникативной компетенции и умений основных видов речевой деятельности, учёта индивидуальных особенностей учащихся и *зону их ближайшего развития*. Для этого предусматривается создание в школе адекватной социальной среды.

В образовательном курсе «Иностранный язык» начальной школы развивающее обучение призвано создавать благоприятные условия для успешного формирования коммуникативной компетенции учащихся через комплексное и всестороннее развитие личности, включая развитие речевых и интеллектуальных умений:

- поставить лично значимые цели в учении;
- осуществлять эффективные познавательные действия;
- решать проблемные задачи речевыми средствами;



- следовать в своих словах и поступках духовным ценностям;
- сотрудничать с другими участниками познавательной деятельности;
- применять критерии этики и эстетики в оценке явлений жизни;
- воспринимать эмоции, сопереживать другим и регулировать чувства;
- беречь здоровье и принимать безопасные решения в жизненных ситуациях.

### Определение основных понятий

В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» обучение — это целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

*Развивающее обучение привносит в педагогический процесс постоянный и последовательный переход познавательной деятельности учащихся на качественно все более высокий уровень, усложнение познавательных задач и формируемых компетенций, расширение опыта приобретения и применения знаний, структурирование и уточнение мотивов и смыслов образования, личностное самоопределение и построение своей индивидуальной жизненной траектории самими учащимися.*

Прежде чем рассмотреть основные способы развивающего обучения учащихся начальной школы, определим и разграничим основные понятия: *формирование, становление, развитие* учащихся.

В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» термин «формирование» встречается в следующих сочетаниях слов: формирование личности (обучаемых) / компетенций / общей культуры / нравственных убеждений / эстетического вкуса и др. Термин «становление» используется как «становление и формирование» личности обучающихся. Термин «развитие» применяется в таких выражениях, как развитие личности / способностей / мотивации / компетенций / интересов и др.

Приведенные примеры показывают, что личность учащихся «формируется», «проходит процесс становления» и «развивается». Компетенции учащихся, по принятой терминологии, «формируются», учебные способности «развиваются». Вместе с тем компетенции школьников не только «формируются», но и «развиваются».

Установить различие между терминами «формирование», «становление» и «развитие» можно путем их сравнения.

«Формирование» — это обретение формы и содержания под воздействием внешних условий и факторов, а также самопроизвольно. В начальной школе личность учащихся в целом, а также такие

компоненты личности, как интеллект, мировоззрение, кругозор, нравственные убеждения, способности, учебные и социальные умения целенаправленно формируются (обретают основополагающие свойства) под влиянием семьи, школы и социальной среды. Большое влияние на формирование личности младшего школьника оказывает его личностное самоопределение.

«Становление» — это построение личностной структуры школьника, когда в ней обнаруживается индивидуальный стержень и производные от него периферические ответвления, ведущие качества и сопутствующие свойства, доминирующая направленность и возможные «эксцессы», характерные и эпизодические поступки, то есть личность каждого ученика обретает свою неповторимую индивидуальность. В процессе становления личности всегда вырисовывается главное и второстепенное, уникальное и общее, типичное и случайное в поведении.

«Развитие» — это усложнение личностных функций, когда младший школьник постепенно обретает способность решать все более сложные жизненные и учебные задачи, демонстрирует личностный рост в преодолении барьеров, возрастающую способность к социальной адаптации, более совершенную нравственно-волевою саморегуляцию, обнаруживает ранее скрытые интеллектуальные и творческие ресурсы. Этот процесс продолжается не только в начальной школе и не только в курсе общего (полного) среднего образования, но и далее, во многом определяя жизненную траекторию, коллизии и кризисы личности на всем жизненном пути.

Различие терминов «формирования», «становления» и «развития» можно наглядно продемонстрировать с помощью метафоры «растущего дерева». В самом начале происходит формирование корня, ствола и основных веток, из которых впоследствии вырастет большое дерево. Процесс его формирования продолжается непрерывно. Постепенно все более заметным становится построение корневой системы, укрепление стволовой части и усложнение кроны, когда дерево становится узнаваемым и обретает свои собственные очертания. Одновременно закладываются не всегда видимые внешне его внутренние структуры. Дерево проживает период активного становления. Внутренний потенциал и запас прочности дерева непрерывно растет, достигая долгожданного момента плодоношения за счет развития функций растения плодоносить и продолжать жизнь. Развитие — это всегда создание, качественный рост и реализация внутреннего потенциала растущего организма.

Посмотрим, в каких направлениях развивается личность учащихся начальной школы.

### Направления развития личности младших школьников

Можно выделить следующие направления развития личности младшего школьника:

- гражданского самоопределения (*Я — гражданин России*);

- мировоззрения (*Я пытаюсь понять окружающий мир*);
- социальной зрелости (*Я отвечаю за свои поступки*);
- личности как субъекта деятельности (*Я достигаю своей цели*);
- интеллектуального ресурса (*Я решаю все более сложные задачи*);
- нравственных ценностей (*Я имею свои убеждения и идеалы*);
- общего кругозора (*Я познаю науку, культуру, искусство*);
- учебных умений (*Я хочу и умею учиться*);
- предметных компетенций (*Я овладеваю знаниями и применяю их*);
- межличностного / межкультурного взаимодействия. (*Я — член семьи, коллектива, общества*).

Помимо этого личность учащихся начальной школы развивается в эстетическом, эмоциональном, физическом направлении, обеспечивая все более полную адаптацию школьников в окружающем их мире.

Названные направления отражают комплексность, одновременность и взаимную зависимость внутренних личностных преобразований в младшем школьном возрасте. Одновременно они показывают глубину и масштабы усложнения функций личности учащихся начальной школы, что, в свою очередь, усложняет педагогические задачи учителя и всего школьного коллектива в союзе с семьей.

Все указанные направления развития личности младшего школьника реализуются в образовательном курсе «Иностранный язык» и способствуют достижению требуемых ФГОС личностных, метапредметных и предметных результатов. Особое внимание на уроках иностранного языка уделяется достижению предметного результата обучения посредством развития учащихся их коммуникативной компетенции. Именно поэтому ведущей развивающей целью школьного образовательного курса «Иностранный язык» является коммуникативно-познавательная деятельность учащихся на основе качественного повышения их интеллектуальных возможностей, совершенствования индивидуальных ценностей и жизненных смыслов, а также личностного роста в целом.

Развивающее обучение стало предметом исследования многих ученых и научных коллективов в России и за рубежом. Рассмотрим некоторые из наиболее известных теорий.

Ранние теории развивающего обучения

Одним из основоположников теории интеллектуального развития в детском возрасте является швейцарский психолог Ж. Пиаже. Его взгляды на проблему заключались в том, что психическое развитие ребенка проходит четыре основных стадии:

- сенсомоторную стадию (*ребенок познает окружающий мир через сенсорные ощущения от действий с предметами*);
- дооперациональную стадию (*ребенок действует с предметами методом «проб и ошибок»*);

- конкретную операциональную стадию (*ребенок осознанно и целенаправленно действует с предметами, заранее планируя желаемый результат*);
- формальную операциональную стадию (*ребенок осознанно и целенаправленно планирует получение желаемого результата в форме опережающего прогнозирования*).

По мнению Ж. Пиаже, стадии психического развития ребенка обусловлены биологически этапами созревания мозговой деятельности и в меньшей степени зависят от социальных факторов. Между тем многолетняя практическая проверка теории о стадиях развития детского интеллекта показала, что вместе с изменением социальных условий обучения и воспитания детей под влиянием инновационных технологий, значительно сдвинулось возрастные границы стадий. Так, по наблюдениям Ж. Пиаже, сенсомоторная стадия развития интеллекта в форме спонтанного взаимодействия ребенка с окружающими его предметами, продолжалась раньше до двух лет. Действительно, действия современного ребенка до двух лет с предметами во многом спонтанны (например складывание пирамиды). Однако действия методом «проб и ошибок» на дооперациональной стадии, по Ж. Пиаже, продолжаются до 7–8 лет, а у современного ребенка подобные некритические действия с предметами нередко заканчивается до достижения детьми возраста трех лет. Во времена Ж. Пиаже дети овладевали целенаправленной предметной деятельностью в период от 8 до 12 лет (например сборка конструкции из деталей). Современный ребенок собирает «пазлы» уже в 4–5 лет и раньше. Планирование действий с предметами в форме внутреннего (мысленного) опережающего прогнозирования результата при Ж. Пиаже достигало достаточной зрелости в 15 лет. В начале третьего тысячелетия дети способны овладевать абстрактными понятиями и схемами, начиная с 7–8 лет. Подобные «сдвиги» возрастных стадий развития интеллекта ребенка произошли за период менее ста лет. Этот массовый и естественный социальный эксперимент убедительно доказывает влияние условий обучения и воспитания на развитие детского интеллекта.

Роль социальной среды в интеллектуальном развитии ребенка подчеркивал всемирно известный российский психолог Л.С. Выготский, вступивший в многолетнюю научную дискуссию с Ж. Пиаже. В отличие от своего швейцарского коллеги российский ученый доказывал влияние социальных процессов на развитие детской психики.

Л.С. Выготский был согласен с тем, что психическое развитие детей имеет свои, биологически обусловленные, стадии. Он убедительно доказывал, что детская психика обладает своими специфическими особенностями и ее развитие отличается от психических преобразований индивида во взрослом возрасте. Его существенным вкладом в науку была идея о неравномерном развитии детских психических функций, некоторые из которых опережают в своем развитии другие функции или временно отстают от них.

Неоценимым вкладом Л.С. Выготского в детскую психологию была его теория «зоны ближайшего развития» — видов деятельности, познавательных заданий и набора действий, которые ребенок пока еще не может выполнять самостоятельно, но с которыми успешно справляется при посторонней помощи. Тем самым были заложены психологические основы современной гуманистической педагогики и показаны реальные способы развивающего обучения детей с прогнозированием успеха. Теория «зоны ближайшего развития» ребенка получила международное признание и известна во всем мире.

Л.С. Выготский научно обосновал закон развития высших психических функций — опосредованного языком абстрактного мышления человека в форме осмысленной речи. Ученый показал, что высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, сотрудничества с другими людьми и лишь потом они «присваиваются» им посредством «интериоризации» — перехода во внутренний план. Даже внутренняя речь ребенка возникает не «внутри», а под влиянием событий социального взаимодействия. Реальные диалоги постепенно переходят в «эгоцентрическую речь» — громкие диалоги ребенка вслух с самим собой, наблюдаемые практически у всех детей в раннем детстве. Постепенно громкая эгоцентрическая речь «гасится» и становится внутренним, неслышим речевым процессом. Неслышим речевой процесс — это есть не что иное, как мышление.

Теория Л.С. Выготского о переходе внешних действий во внутренний план послужила основой для разработки теории поэтапного формирования умственных действий российским ученым П.Я. Гальпериным. Эта теория оказала существенное влияние на понимание процессов психического развития личности в детском возрасте под влиянием обучения.

Исследования показывали, что психическим развитием ребенка можно управлять в учебном процессе, если придать ему развивающий характер. Однако способы развивающего обучения еще долгое время оставались не до конца познанными.

### Теории развивающего обучения в современной России

Одной из известных теорий развивающего обучения в России является теория Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Основные положения этой теории можно сегодня обобщить следующим образом:

- развитие у младших школьников основ теоретического мышления;
- формирование у детей способности к абстрактным обобщениям;
- обучение ребенка способам познавательной деятельности (УУД);
- организация учебного взаимодействия учащихся;
- открытие в детях творческого потенциала.

По системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова дети усваивают способы решения типов задач и совершения соответствующих познавательных действий. Познавательное действие

начинается с его предметно-практической формы и затем «свертывается» в обобщенную модель. Школьники учатся искать и находить пути решения задачи, обобщая их по типологическим признакам. Если суждение ученика отличается от общепринятой формулировки, оно рассматривается, как «проба мысли».

Положения теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова успешно реализуются в российских школах. Их главным итогом можно считать заметно возросшую способность учащихся начальной школы к элементам теоретического мышления и усвоения абстрактных знаний в форме самостоятельных учебных обобщений.

Другой теорией развивающего обучения являются принципы Л.В. Занкова, которые можно обобщить следующим образом:

- обучение на высоком уровне трудности с помощью поиска решения проблемных задач разного типа;
- расширение теоретических знаний учащихся на основе взаимосвязанности явлений окружающего мира (межпредметных знаний и представлений);
- высокий темп изучения материала с целью интенсификации познавательной деятельности;
- осознание школьниками процесса учения и осмысленного овладения знаниями (достижение учащимися «метапредметных результатов»);
- работа над развитием всех учащихся с учетом типов и стилей познавательной деятельности.

Как видим, сущность теории развивающего обучения Л.В. Занкова состоит в интенсификации познавательной деятельности младших школьников за счет ее стимулирования возросшим уровнем сложности учебных задач, содержанием и формами познавательной деятельности, а также активизацией учения каждого школьника.

### Теория обучения на основе развития функций мозга

В поиске путей эффективного обучения иностранным языкам большое внимание всегда уделялось исследованиям деятельности мозга и высвобождению скрытых мозговых ресурсов (Г. Лозанов). Одним из плодотворных направлений стала теория *функционально-биологической организации учения* — brain-based learning.

Организация процесса овладения знаниями на функционально-биологической основе позволяет максимально реализовать познавательный потенциал каждого школьника и активизировать учение, развивая функции мозга.

Сущность развивающего обучения иностранным языкам на функционально-биологической основе заключается в том, что мозг всегда стремится *осмыслить информацию, запомнить типичные факты и связать новые знания с прежним опытом*. Это означает, что развивающее обучение иностранному языку — при всех отдаленных целях и расширенных планах — обеспечивает прежде всего осмысление и понимание материала, его прочное усвоение и применение в практической деятельности.



Развивающее обучение на функционально-биологической основе организуется с учетом следующих принципов:

- положительные эмоциональные реакции (*положительные эмоции в учении важнее, чем результат*);
- индивидуальный смысл учиться (*личностный смысл продолжать учиться дальше важнее, чем усвоенные знания*);
- углубленное понимание материала (*собственное мнение, избирательное запоминание, индивидуальные версии изложения материала важнее, чем формально безошибочный ответ*);
- видеть «лес», а не «деревья» (*формирование широкой картины знаний важнее, чем усвоение отдельных деталей и подробностей*);
- множественная картина мира (*разные углы и точки зрения важнее, чем единственно правильный вариант*).

Как видим, развивающее обучение предполагает создание возможностей для каждого ученика выработать свою позицию по отношению к изучаемому материалу. При этом учитывается уникальность мозговых функций каждого ученика, несовпадение когнитивных стилей, индивидуальность познавательных способностей, разный уровень устойчивости к стрессам, потребность в индивидуальных опорах при ответе.

Организация развивающего обучения на функционально-биологической основе (brain-based) заключается в том, что учитывается строение мозга, включающего так называемый «старый мозг», средний мозг и кору головного мозга. Покажем, чем отличаются функции этих мозговых зон:

- **«старый мозг»** — врожденные и усвоенные реакции и действия;
- **средний мозг** — эмоциональная регуляция и чувства;
- **кора головного мозга** — логическое мышление.

Учебный процесс соответствует функционально-биологическим особенностям мозговых процессов, если:

- а) учитываются врожденные реакции и формируются новые действия;
- б) учение сопровождается эмоциональными переживаниями и чувствами;
- в) процесс усвоения знаний стимулирует мыслительную деятельность и логические рассуждения.

Исследования показывают, что некоторые приемы организации познавательной деятельности учащихся (activities) оказывают стимулирующее воздействие на мозговую деятельность. К таким «активностям» относятся: наблюдение с выделением деталей, сопоставление с выявлением сходства и различия, прогнозирование и построение логической последовательности, классификация и структурирование объектов, выявление причин и следствий, поиск соответствий и группирование явлений и фактов, обнаружение повторений и закономерностей, извлечение значимой информации и восполнение пробелов в информации. Подобные задания с полным основанием можно отнести

к приемам развивающего обучения. Особое место в их числе занимают творческие задания исследовательского характера, а также с опорой на догадку, воображение и фантазию.

Особый интерес представляет отношение последователей теории функционально-биологической организации развивающего обучения к феномену запоминания учебного материала. Противоречие заключается в том, что задание запомнить материал нередко считается приемом «нетворческого типа».

В развивающем обучении стимулируются следующие виды памяти и способы запоминания материала:

- декларативный, то есть дословный;
- семантический, то есть с удержанием общего смысла;
- процессуальный, то есть усвоение действий, а не текста;
- эмоциональный, то есть запоминание своего отношения к материалу;
- логический, то есть выведение собственных суждений из материала;
- ассоциативный, то есть фиксирование аналогичного материала;
- сенсорный, то есть воспроизведение по наиболее удобным для ученика опорам (глядя в текст, рассуждая по собственному конспекту, следование самостоятельно разработанному плану и др.).

Подчеркнем, что учащимся при ответе на уроке предоставляется возможность реализации наиболее удобного им способа запоминания. Некоторые учащиеся лучше отвечают не по учебнику, а с использованием более близких и понятных им источников, например, художественных произведений (ассоциативный тип запоминания). Другие школьники предпочитают при ответе описывать свой собственный опыт, который может не совпадать и даже противоречить положениям учебника (эмоциональный тип запоминания). Есть учащиеся, которые наиболее успешно отвечают с опорой на визуальную наглядность (сенсорный тип запоминания).

Еще одной особенностью развивающего обучения на функционально-биологической основе является работа в группе с широким использованием межличностного взаимодействия, групповых проектов, отношений взаимной поддержки и сотрудничества.

Общая картина развивающего обучения иностранному языку в начальной школе будет неполной без анализа такого психофизиологического аспекта проблемы, как развитие детей с доминированием левого или правого полушария головного мозга (left-brain / right-brain children).

Проблема межполушарной асимметрии в развивающем обучении

Активное изучение межполушарной асимметрии в деятельности головного мозга началось во второй половине XX века. Ученые обратили внимание на то, что при всей целостности мозговых процессов и зависимости мышления как от правого, так и от



левого полушария, каждое из них отличается своими специфическими функциями. Причем у разных людей может доминировать одно из полушарий головного мозга, существенно влияя на познавательный стиль и результаты деятельности.

Покажем в таблице основные различия в работе левого и правого полушарий головного мозга:

Левое полушарие	Правое полушарие
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Линейная организация деятельности от начала и до конца.</li> <li>• Последовательное выполнение задания строго по шагам.</li> <li>• Решение задач по заранее определенному списку.</li> <li>• Оперирование знаками и абстрактными символами.</li> <li>• Вербальное рассуждение и речевое мышление.</li> <li>• Выведение умозаключения по законам логики.</li> <li>• Обращение к реальности и оперирование фактами.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Целостная организация деятельности с заранее ожидаемым результатом.</li> <li>• Видение «большой картины» задачи и ее решения сразу.</li> <li>• Случайный порядок решения возможных задач.</li> <li>• Оперирование конкретными предметами и образами.</li> <li>• Образное мышление и художественное воображение.</li> <li>• Интуитивный поиск решения проблемы и «озарение».</li> <li>• Ориентация на установки и стереотипы.</li> </ul>

Как показано в таблице, учащиеся с доминирующим левым полушарием отличаются большей логичностью и реалистичностью мышления со строго последовательным решением задачи, в то время, как учащиеся с доминированием правого полушария характеризуются развитым воображением и целостным стилем мышления с тенденцией выполнять задание сразу, полностью и желательно один раз. В связи с этим «левополушарные» школьники охотно выполняют упражнения, а «правополушарные» учащиеся предпочитают проектные задания и другие подобные «активности» (activities).

Заметим попутно, что учащиеся с доминирующим левым полушарием головного мозга обычно бывают более усидчивыми, прилежными и добросовестными. Школьники с доминирующим правым полушарием нередко демонстрируют повышенную подвижность, импульсивность, неусидчивость, сниженную способность концентрировать свое внимание. В их действиях может обнаруживаться небрежность, которая иногда ошибочно интерпретируется учителями, как «недобросовестность».

Анализ тенденций развития современной педагогики показывает, что в динамично развивающемся мире бурных инновационных преобразований такие традиционные ценности педагогики прошлого века, как добросовестность, тщательность, постепенность, логичность, предсказуемость, терпеливость, аккуратность и безошибочность меняются на новые ценности. К педагогическим и социальным ценностям нового века можно отнести творчество, результативность, эффективность, своевременность, быстроту, инициативу, сообразительность, находчивость и новизну. Нетрудно заметить, что требования времени вызвали к жизни личностные качества, обеспечиваемые повышенной нагрузкой на правое полушарие головного мозга. Психологи, педагоги и дидакты констатируют, что учащиеся с доминированием левого полушария, с гарантией добивавшиеся учебных успехов в прошлом веке, в наше время все больше уступают лидерство «правополушарным» школьникам. Эта тенденция сегодня обнаруживается у детей, начиная с начальной

школы.

Какие «слабости» выявляются сегодня в учебном процессе у школьников с доминированием левого полушария? Перечислим некоторые из них:

- сниженные результаты тестирования общих компетенций по ранее неизученному материалу (*proficiency language testing*), ПРИМЕЧАНИЕ: «левополушарные» учащиеся показывает более высокие результаты по «тестам достижений» на материале конкретного учебника (*achievement language testing*);

- более успешное выполнение индивидуальных, а не групповых учебных заданий;
- недостаточная продуктивность участия в групповом обсуждении проблемы;
- неготовность спонтанно отвечать на неожиданные вопросы учителя;
- слабая способность соединить разные идеи и сферы знаний;
- невыразительность визуального материала в презентациях;
- неэффективность участия в проектных формах обучения;
- затрудненное формулирование собственного мнения;
- несамостоятельный и неоригинальный ответ;
- сниженная способность к творческой речи.

Заметим также, что внедрение информационно-коммуникационных технологий в определенной мере девальвировало сегодня такие показатели учащихся, как, например, безошибочность орфографии или аккуратное расположение материала в письменном задании, что ранее приносило учебный успех и высокое мнение учителя, ценившего отношение к учебе выше, чем наличие ошибок.

#### Учет межполушарной асимметрии в образовательном курсе «Иностранный язык» для начальной школы

Особенности межполушарной асимметрии учитываются при разработке некоторых образовательных курсов иностранного языка и учебно-методических комплектов.

Важным методическим обстоятельством является то, что усвоение учащимися грамматических структур обеспечивается левым полушарием головного мозга. Содержательный материал учебника, представленный в текстах для чтения и слушания с пониманием, аудио- и видеодисках, а также графике и иллюстрациях обрабатывается с опорой на работу правого полушария. Применение изучаемого языка в создаваемых речевых ситуациях требует единого функционирования как левого, так и правого полушария (whole brain). УМК «Звездный английский 2–4» стимулирует работу обеих полушарий головного мозга и способствует развитию интеллектуальных и речевых возможностей учащихся в целом.

Для создания оптимальных условий развития младших школьников с доминированием разных познавательных стилей, используется циклическая модель.

Работа над языковой формой создает благоприятные условия для «левополушарных» учащихся и «бросает вызов» школьникам с доминированием правого полушария. Работа над содержательными текстами и иллюстрациями полностью аутентична для «правополушарных» учащихся и находится в зоне ближайшего развития учащихся с признаками левополушарного доминирования. Наконец, речевое общение в ситуативном контексте уравнивает две группы школьников в степени сложности решаемой ими познавательной задачи.

При решении задач развивающего обучения средствами УМК «Звездный английский 2–4» трансформируются некоторые традиционные подходы к решению учебных задач. В частности, задача обучения раннему чтению в начальной школе решается не только через овладение буквенной формой слова с помощью упражнений, но и в процессе овладения коммуникативно-познавательной деятельностью (*oral activities*), опосредованной прочитанным словом. Овладение умением смыслового чтения с поиском и извлечением коммуникативного содержания рассматривается как важнейшая предпосылка развивающего обучения английскому языку в начальной школе. Смысловое чтение, развиваемое с помощью УМК «Звездный английский 2–4», вносит значительно более ценный вклад в развитие учащихся, чем формальное следование правилам «открытого» и «закрытого» слога.

Принцип развивающего обучения положен в основу формирования (и развития) основных компонентов коммуникативной компетенции учащихся с помощью УМК «Звездный английский 2–4». Этот процесс проходит следующие стадии: упорядочивание грамматических связей между словами (*языковой компонент*), формирование видов речевой деятельности, включая говорение, слушание, чтение и письмо (*речевой компонент*), расширение коммуникативных и адаптивных умений учащихся в современном мире с применением освоенных компетенций (*социокультурный компонент*).

Внимание также обращается на развитие у учащихся умений учиться в форме универсальных учебных действий, оценивания своих результатов

и преодоления познавательных затруднений (*компенсаторный компонент*).

Учитывая ведущие тенденции развития личности в эпоху высоких технологий, внимание в УМК «Звездный английский 2–4» обращается на обучение:

- способу речевой деятельности, а не формальной структуре высказывания;
- пониманию и порождению смысла, а не воспроизведению содержания текста;
- ориентированию в современном поликультурном мире, а не усвоению фрагментарных знаний о туристических достопримечательностях.

В основу развивающего обучения на материале УМК «Звездный английский 2–4» положена идея обучения не только языковой форме речевого действия на том или ином уровне сложности, но и умение адаптироваться и действовать в современном мире посредством коммуникации на английском языке. В этом подходе концентрируются три основные группы результатов образовательного курса «Иностранный язык» для начальной школы, требуемых ФГОС: личностные, метапредметные и предметные. При этом происходит постепенное усложнение коммуникативно-познавательной задачи, что является необходимым условием стимулирования интеллектуальной деятельности и развития учащихся.

#### Заключение

Идеи развивающего обучения, активно разрабатываемые в течение относительно длительного периода как отечественной, так и зарубежной наукой, сегодня перестали быть «одной из целей» учебно-воспитательного процесса. В современных условиях задача развития учащихся в школьном образовательном курсе выдвигается на передний план и становится системообразующей в группе задач, решаемых системой образования. От ее решения зависит как интеллектуальный потенциал поколения современных школьников, так и перспектива лидирования государства и общества в мире. Именно поэтому проблема развивающего обучения учащихся, начиная с начальной школы, представляется особенно актуальной. В решении этой проблемы свое значимое место занимает школьный образовательный курс «Иностранный язык».

#### links & resources

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – <http://www.edu.ru/abitur/act.34/index.php>
2. ФГОС: Начальное общее образование – <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
3. Лукацкий М.А. Педагогическая наука: история и современность. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012.
4. Мильруд Р.П. Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе. Автореферат дисс... доктора педагогических наук. – Москва, 1992.
5. Pulitano, C., F. Paquin. Brain-Based Learning with Class. Winipeg. Portage and Main Press. 2000.
6. Call, N. The Thinking Child. L. Continuum International Publishing Group. 2010.
7. Beals, K. Raising a Right-Brain Child in a Left-Brain World. Boston. Trumpeter Books. 2009.
8. Баранова К.М., Дули Дж., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В. УМК «Звездный английский» (Starlight 2–4). М.: Просвещение, Express Publishing, 2012–2013.

## ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий "Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Обучение технике чтения в начальной школе рассматривается учителями и родителями учащихся как ответственная задача освоения школьного образовательного курса английского языка. Такое ответственное отношение к чтению на английском языке не случайно. Чтение является одним из ключевых умений коммуникативно-познавательной деятельности, лежит в основе многих учебных заданий, служит показателем успешности младших школьников. Задача обучения технике чтения нередко понимается упрощённо, и родители ждут от детей быстрых результатов. В статье рассматривается международный опыт обучения технике чтения в начальной школе, накопленный в разных странах и зафиксированный в педагогических публикациях. Приводятся результаты исследования среди учителей. Даются примеры успешного обучающего опыта и предлагаются эффективные технологии.

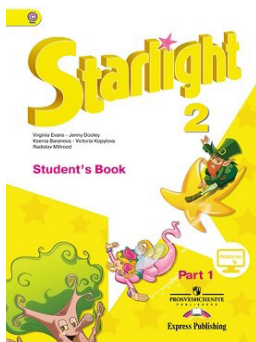
### Постановка проблемы

Обучение технике чтения в начальной школе пока ещё нередко остаётся проблемой для учителя, создаёт трудности для многих учащихся, служит причиной беспокойства родителей и представляет собой непростой методический выбор подхода к обучению для разработчиков учебных пособий.

Как в практике, так и в теории обучения детей читать, нередко защищаются противоречивые идеи и утверждаются разные методики. Главными остаются следующие альтернативы: обучение звукобуквенным соответствиям или чтению «целым словом».

Актуальность проблемы состоит в том, что, не овладев чтением, учащиеся лишаются важного канала получения информации на иностранном языке. В связи с недостаточно усвоенной техникой чтения по-английски, в речи школьников обнаруживаются все признаки «иноязычной дислексии». Эти признаки проявляются в нарушении мыслительной обработки письменных знаков в английских словах, затруднённом понимании значений слов и осложнённом восприятии смысла предложения, даже если значения слов известны.

Учащиеся, не овладевшие техникой чтения, не знают и путают название букв, с трудом озвучивают письменные знаки, затрудняются сложить слово из элементов, забывают и не узнают в письменном тексте ранее изученную лексику. Они с ошибками идентифицируют значение написанного слова.



Вместо написанного слова дети произносят другое слово. Учащиеся медленно и сбивчиво читают, пропуская важные смысловые элементы в тексте. (Heinz, Landerl & Karin, Wimmer, "Deficits in Phoneme Segmentation Are Not the Core Problem of Dyslexia: Evidence from German and English Children," Applied Psycholinguistics 21, no. 2 (2000): 243–62.) В силу пока ещё недостаточной зрелости мозговых процессов, у детей в начальной школе замедлен темп чтения, ограничена длина слов и предложений. Неустойчивое внимание мешает второклассникам читать слово буква за буквой и воспринимать предложение слово за словом.

### Определение понятия

Техника чтения – это умение установить соответствие между буквами и звуками в слове, необходимое для того, чтобы прочитать слово. Обучение технике чтения представляет собой формирование умения ассоциировать буквы/буквосочетания со звуками речи. Такое умение нужно для того, чтобы реконструировать звучание слова на основе звукобуквенных ассоциаций. Обучение технике чтения через звукобуквенные соответствия можно также назвать для краткости «фоникой» (phonics). Заметим, что у опытного чтеца техника чтения включает также умение видеть, идентифицировать и озвучивать целое слово в ассоциации с его значением.

### Предварительная гипотеза

Для разработки предварительной (рабочей) гипотезу, следует отметить, что техника чтения английских слов представляет собой более сложный процесс, чем реконструкция звукового образа слова по буквам/буквосочетаниям на основе правил, поскольку:

- в отличие от русского языка, многие английские слова читаются не по правилам звукобуквенных соответствий, а как исключения из правил;

- в отличие от русского языка, с привычным для ребёнка чтением по буквам и слогам, английские слова читаются по буквам/буквосочетаниям и морфемам (структурным частям слова) с нарушением аналогий;

- в отличие от русского языка, где у ребёнка уже сформированным звуковым образом родных слов, английские слова требуют закрепления в слуховой памяти ребёнка и даже воспринимаются как «псевдослова» без значения;

- в отличие от русского языка, где ребёнок передаёт коммуникативный смысл знакомыми словами, в английском языке в ряде случаев нужно прочитать незнакомые слова.



Рабочая гипотеза (предварительное предположение) состояла в том, что обучение детей технике чтения на английском языке будет более продуктивным, если:

а) обучать технике чтения на основе не только анализа, но и синтеза звукобуквенных соответствий в слове;

б) формировать звуковой образ для осмысленной идентификации английских слов целиком, а также по опорным буквам/буквосочетаниям;

в) развивать способность смыслового чтения как вида коммуникативно-познавательной деятельности учащихся.

#### Методы исследования

В нашем исследовании процессе обучения технике чтения использовались ряд методов. Анализировалась современная научная литература с сопоставлением предлагаемых подходов и отбором наиболее эффективных технологий. По результатам опроса выяснялось мнение учителей о наиболее эффективных путях обучения технике чтения в начальной школе. В ходе длительного педагогического наблюдения, который был по своей сути естественным экспериментом, проверялась эффективность технологии обучения технике чтения в начальной школе с помощью УМК «Звездный английский».

#### Анализ научно-методической литературы

##### Обучение технике чтения как развитие грамотности

В исследованиях последних лет обучение технике чтения рассматривается, как часть процесса становления детской грамотности. Тем самым преодолевается узкий подход, при котором учитель ограничивает свою задачу тем, что тренирует у учащихся навык устанавливать звукобуквенные соответствия и механически читать однотипные слова по ограниченному набору правил.

Процесс естественного становления детской грамотности в учебных условиях характеризуется несколькими наблюдаемыми признаками:

– материал для чтения вызывает у детей познавательный интерес,

– дети готовы многократно читать и слушать предложенные тексты,

– понять смысл важнее для детей, чем прочитать правильно слова,

– дети читают и понимают слово в содержательном контексте,

– чтение вызывает заинтересованную речевую реакцию детей. (Lingga Suganda, "Teaching Reading for Young Learners in EFL Context," *Journal of English Literacy Education* 3, no. 80–88 (2016).) (Lynne Cameron, *Teaching Languages to Young Learners* (New York: Cambridge University Press, 2001). 256 p.)

В подобном широком подходе к обучению технике чтения, как становлению детской грамотности, более полно реализуются задачи воспитания учащихся и получения личностных результатов образования. Содержательные задания развивают универсальные учебные действия и интеллектуальные функции

младших школьников, то есть, обеспечивают достижение метапредметных результатов. Смысловое чтение способствует формированию у учащихся коммуникативной компетенции и получению предметных, а также личностных и метапредметных результатов школьного образовательного курса английского языка по ФГОС.

#### Разнообразие предпочтений

Исследователи различных подходов к формированию у детей начальных умений читать выделяют разные технологии обучения технике чтения на английском языке (phonics) и это ставит учителя перед методическим выбором. Выбор той или иной технологии обычно связан как с личными предпочтениями учителя, так и с имеющимися профессиональными установками — готовностью учителя действовать наиболее привычным образом. Такие установки по-разному складываются и доминируют у разных учителей в зависимости от личных убеждений и под влиянием сложившихся стереотипов в профессиональном сообществе. Именно эти установки служат для учителей образцом для подражания и ориентиром для обучения «должным образом».

#### «Методические позывные»

Предпочитаемые и наиболее часто применяемые в той или иной культуре приёмы и технологии обучения получили название «педагогические позывные» — signature pedagogies. (Lee S. Shulman, "Signature Pedagogies in the Professions," *Daedalus* 134, no. 3 (2005): 52–59, doi:10.1162/0011526054622015.) Существует мнение, что узнать «педагогические позывные» обучения детей можно по репертуару первых стихов. В детских рифмовках нередко бывают заложены ценности, которые взрослые считают важными для усвоения их ребёнком с первых лет жизни. Интересно, что «методические позывные» в обучении детей можно понять, если определить роль и место *запоминания стихов наизусть* в познавательной деятельности ребёнка. Есть педагогические системы, где заучивание наизусть отсутствует на всех периодах образования, при доминировании технологии «подумай и скажи». Характерно, что, «позывные» обучения и воспитания могут проявляться не только в детстве, но и в последующие годы обучения в школе. Например, заучивание правил и примеров (rote learning), а также воспроизведение «правильных ответов» может наблюдаться как в дошкольном, так и школьном образовании и, далее, последующем образовании.

Характерные «методические позывные», то есть, наиболее привычные для учителей и учащихся приёмы работы с рифмовками и стихами есть в Англии. Чаше других используются следующие задания: «Послушай меня и вспомни, какое слово стояло в конце строки». «Повторяй за мной или за диктором строчки стихотворения и подставляй своё имя, вместо имени героя». «Слушай стихотворение и показывай своими действиями то, что ты слышишь». «Слушай стихотворение и хлопай в ладоши в ритме стиха». «Я буду читать стихотворение, а ты будешь исправлять меня, если я произнесу неправильное



слово». «Послушай стихотворение и нарисуй героя». «Начинай читать строчку стихотворения, а я дочитаю эту строчку до конца». Целью подобной работы является активизация познавательных процессов. Непроизвольное или произвольное запоминание не является учебной задачей. Запоминать стихи наизусть не принято ни в детском саду, ни в школе. Если нужно прочитать стихотворение, его читают «по бумажке». Обязательным считается участие в обсуждении идеи стихотворения, высказывание собственного мнения, использование аргументов и контраргументов. Отметим, что запоминание и безошибочное воспроизведение выученного текста не являются «методическими позывными» в работе, как английских педагогов, так и в западноевропейской педагогической среде. Целесообразность запоминания материала или преимущества отказа от запоминания и воспроизведения текстов в пользу продуктивного мышления в данной статье не обсуждается.

В каждой педагогической культуре есть свои «методические позывные» обучения технике чтения, то есть, закрепившиеся в традиционной практике технологии обучения детей читать. Эти технологии зависят во многом от фонетической системы языка, то есть, от соответствия графических знаков звукам речи. Например, в силу исторических процессов, сдвигов в произносительных предпочтениях языкового сообщества и консервативных традиций английской орфографии, звучание и написание слова в наши дни существенно отличаются. Это повышает значение обучения звукобуквенным соответствиям в английском языке. Технологии такого обучения объединяются общим названием «фоника» – *phonics*.

#### **Аналитическая и синтетическая фоника**

Звукобуквенные соответствия образуют в английском языке свою уникальную систему правил и исключений. Методике обучения звукобуквенным соответствиям (*phonics* – фоника) уделяется много внимания при обучении английскому языку и как иностранному, и как родному. Существуют следующие виды фоники для формирования у начинающих учащихся умения читать: *аналитическая* и *синтетическая*.

Аналитическая фоника предполагает звукобуквенный анализ слова, которое вначале прослушивается, потом произносится, а далее в этом слове называются сначала звуки, а потом буквы. В основе обучения лежит формирование у учащихся звукового образа целого слова и разложение слова на звуки/буквы.

Синтетическая фоника предусматривает умение вначале складывать слово из букв, называя звук за звуком, а после этого произносить целое слово. Основой обучения являются правила чтения и формирование у учащихся звукового образа слов, которые читаются не по правилам.

Общим условием успешного обучения технике чтения с помощью фоники является системность, последовательность, регулярность и относительная длительность этой работы. (Clark Margaret, “Is There One Best Method of Teaching Reading? What

Is the Evidence?,” *Education Journal*, no. March (2013): 14–16, accessed 19 March 2017, <http://www.tactyc.org.uk/pdfs/2013-conf-clark.pdf>.) В исследовании подчёркивается, что фоника приносит положительные результаты при условии, что параллельно развиваются лексико-грамматические навыки и речевые умения говорить и писать, слушать и читать.

Дети быстрее овладевают техникой чтения на английском языке, если они уже уверенно читают на родном языке, могут осознанно «собирать» слова из букв и предложения из слов, понимают смысл читаемого материала. (Eun Hee Jeon and Junko Yamashita, “L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis,” *Language Learning* 64, no. 1 (2014): 160–2012, doi:10.1111/lang.12034.) Результаты исследования означают, что следует способствовать развитию умений ребёнка читать на родном языке и обеспечивать общее языковое развитие детей, что влияет на результат в овладении техникой чтения на английском (иностранном) языке.

#### **Фонетические системы различных языков и эффективность фоники**

Сопоставление звукобуквенных соответствий в различных языках показывает, что в английском языке предсказуемость звучания букв и буквосочетаний в слове заметно ниже, чем в других языках. Одна и та же буква может читаться как разный звук в серии слов, а различные звуки речи в множестве слов могут передаваться одной и той же буквой или буквосочетанием. Предсказуемость чтения букв влияет на быстроту и лёгкость, с которой учащиеся разных стран овладевают умением читать на своём родном языке. Например, в немецком, итальянском, испанском и греческом языке буквы алфавита почти всегда произносятся одинаково в разных словах, а одинаковые звуки в разных словах устойчиво передаются одними и теми же буквами или их сочетаниями. Не случайно, дети в этих странах овладевают техникой чтения значительно быстрее, чем маленькие англичане. (Wyse, Dominic and Goswami, Usha. “Synthetic Phonics and the Teaching of Reading,” *British Educational Research Journal* 34, no. 6 (2008): 691–710, doi:10.1080/01411920802268912.)

На основании проведённого методического эксперимента можно утверждать, что синтетическая фоника, то есть, умение собирать слово из букв, оказывается более действенной в обучении детей технике чтения, по сравнению с аналитической фоникой как умению называть буквы в слове. Уступают синтетической фонике по эффективности также задания установить соответствие между картинкой и словом, поскольку дети при этом узнают слово по начальным буквам и на остальные буквы могут не обращать внимание. Путь обучения «от буквы к слову» оказывается наиболее действенным.

Подчеркнём, что чтение и понимание смысла читаемого в содержательных предложениях и текстах – рассказах-комиксах, сказках, рифмовках и песнях, – важное условие успеха. (Phajane, Masello Hellen. “Introducing Beginning Reading Using Phonics

Approach,” *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5, no. 10 (2014): 477–83, doi:10.5901/mjss.2014.v5n10p477.)

Следует также заметить, что фоника не исключает, а предполагает обучение читать «целым словом» – reading sight words. (Heidi Anne E. Mesmer and Priscilla L. Griffith, “Everybody’s Selling it—But Just What Is Explicit, Systematic Phonics Instruction?,” *The Reading Teacher* 59, no. 4 (n.d.): 366–76, doi:10.1598/RT.59.4.6.) Чтение целым словом является конечной целью обучения технике чтения опытного и умелого чтеца.

### Нейрофизиология обучения технике чтения

Обучение технике чтения параллельно с развитием беглой речи имеет нейрофизиологическую основу. Чтение «целым словом» (reading «sight words») и звукобуквенный анализ или конструирование слова по буквам обеспечиваются разными мозговыми центрами. Однако, учитывая комплексную активацию нейронных ансамблей в коре головного мозга, сочетание фоника с восприятием или порождением смысла является физиологически более адекватным мозговой активности. (J. S. H. Taylor, Kathleen Rastle & Matthew H. Davis “Distinct Neural Specializations for Learning to Read Words and Name Objects,” *Journal of Cognitive Neuroscience* 26, no. 9 (2014): 2128–54, doi:10.1162/jocn\_a\_00614.)

Нейрофизиологические исследования подтверждают, что эффективное овладение техникой чтения в детском возрасте зависит от сочетания различных стратегий. Это обусловлено природой мозговой деятельности.

В процессе чтения слов по буквам или узнавания слова целиком по звукобуквенному образу, активизируются фонологические центры левого полушария головного мозга. Постепенно формируются и крепнут навыки, как узнавания целого слова, так и анализа незнакомого слова по буквам. При этом ребёнок, в каждый момент чтения текста, произвольно определяет для себя размер читаемого фрагмента – буква за буквой, часть или целое слово, одновременно несколько слов, следование за смыслом по ключевым словам.

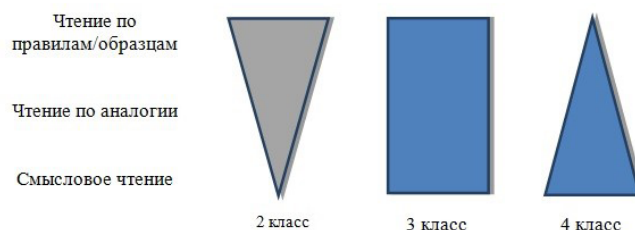
Логико-аналитическая природа левого полушария определяет *аналитический характер декодирования слов, словосочетаний, предложений и текстов*. Материал для чтения анализируется, то есть, раскладывается на его составляющие, из которых синтезируется содержание и смысл сообщения. Сформированные аналитические и синтетические действия запоминаются мозгом и соответствующие «нейронные следы» сохраняются после окончания обучения. Такая память обеспечивает беглое чтение в дальнейшем. (Yuliya N. Yoncheva, Jessica Wise & Bruce McCandliss “Hemispheric Specialization for Visual Words Is Shaped by Attention to Sublexical Units during Initial Learning,” *Brain and Language* 145–146 (2015): 23–33.)

В целом, нейрофизиология мозговой деятельности показывает целесообразность обучения технике чтения так, чтобы анализ содержательных элементов слова, сопровождался синтезом коммуникативного

смысла. Умение синтезировать смысл является условием обучения детей смысловому чтению. Именно поэтому, целесообразно формировать и развивать аналитические и синтетические умения детей с самого начала обучения чтению.

### Соотношение фоника и смыслового чтения на уроках

Соотношение между чтением по правилам/образцам, по аналогии и смысловым чтением на разных этапах обучения можно условно изобразить следующим образом:



Как показано на рисунке, в условиях коммуникативно-ориентированного обучения, элементы смыслового чтения во втором классе присутствуют на уроке английского языка, однако преобладают задания чтения по правилам фоника, слуховым образцам или по аналогии. В третьем классе, наблюдается выравнивание доли обучения звукобуквенным соответствиям и смысловому чтению. В четвёртом классе, смысловое чтение начинает доминировать на уроках, однако закрепление навыков звукобуквенных соответствий, а также чтения по образцам и по аналогии, по-прежнему актуально. Аналогичные закономерности описаны в некоторых других исследованиях. (Grenfell, Michael. “Process Reading in the Communicative Classroom,” *The Language Learning Journal* 6, no. 1 (2007): 49–52, doi:10.1080/09571739285200441.)

Анализируя состав слова по буквам, можно обращать внимание на определённые закономерности звукобуквенных соответствий в английских словах. Например, они знакомятся с правилами чтения гласных в открытом и закрытом слоге – bite:bit. Буква <e> в конце слова обычно не читается – take. Если в слове одна гласная буква, то, эта буква обычно читается как короткий звук – ant, pot, bed, stick, cup. Сочетания гласных букв в одном слове обычно читаются, как один звук – tea. Сочетания согласных букв в одном слове также читаются как один звук – ship и др. С помощью подобного анализа у детей формируются не только аналитические умения, но и системное мышление. (Ian Yale & Louis Gates. “A Logical Letter–Sound System in Five Phonic Generalizations,” *The Reading Teacher* 64, no. 5 (2011): 330–39, doi:10.1598/RT.64.5.3.)

Овладев чтением слов по определённым моделям, дети начинают читать другие слова по аналогии. (Thomas G. White, “Effects of Systematic and Strategic Analogy-Based Phonics on Grade 2 Students’ Word Reading and Reading Comprehension,” *Reading Research Quarterly* 40, no. 2 (2005): 234–55, doi:10.1598/RRQ.40.2.5.) Отметим, что чтение по

аналогии является важным умением и соответствует общему принципу аналогий в языковом строе. Разумеется, на фоне аналогий, важно знакомить детей с чтением слов, которые читаются не по известным детям образцам и правилам, а как исключения из ряда одинаково читающихся слов. Например, car, far, star, WAR.

Также изучение опыта показывает, что чтение вслух стихов и рифмовок с опорой на текст формирует навык зрительного восприятия определённых сочетаний букв, обогащает зрительную память, приучает к ритмичному чтению. (Connie Juel & Cecilia Minden-Cupp, "Learning to Read Words: Linguistic Units and Instructional Strategies," Reading Research Quarterly 35, no. 4 (2000): 458–592, doi:10.1598/RRQ.35.4.2.)

#### **Влияние педагогической культуры на овладение техникой чтения**

Как показывает педагогический опыт, овладение техникой чтения на английском языке во многом определяется региональной культурой обучения умению читать на родном языке. В методической литературе имеются иллюстрации того, как ребёнок переносит стратегию обучения читать религиозные тексты на родном (арабском) языке в чтение на английском (иностранным) языке. Младший школьник, за которым наблюдал педагог, привык безошибочно читать религиозные тексты, точно повторяя произношение каждого слова за учителем, не всегда понимая смысл древних манускриптов. Его чтение на английском языке отличалось безошибочностью. При этом, ребёнок игнорировал содержание того, что читал, и не стремился вникнуть в смысл текста. (Walters, Sue. "Researching Bangladeshi Pupils' Strategies for Learning to Read in (UK) Primary School Settings," The Language Learning Journal 35, no. 1 (2007): 51–64, doi:10.1080/09571730701315758.)

В отличие от описанного примера, оправдавший себя педагогический опыт состоит в том, что учащиеся читают слова в контексте осмысленного предложения, например, подписи к рисункам из серии комиксов. При этом детей одновременно обучают звукобуквенным соответствиям в словах и пониманию смысла предложения в целом. В тексте могут быть отдельные слова, которые читаются «не по правилам». Учащиеся с самого начала привыкают к тому, что в английском тексте могут встретиться слова, о произношении которых нужно узнать в словаре. Такое обучение даёт отодвинутый во времени, положительный конечный результат, хотя в конкретный момент обучения учащиеся могут делать ошибки. (Gbenedio, U.B. "Two Methods of Teaching Reading in Nigerian Primary Classes," ELT Journal 40, no. 1 (1986): 46–51.)

#### **Интеграция обучения технике чтения с другими речевыми умениями**

Перспективным направлением обучения технике чтения можно считать интеграцию освоения звукобуквенных соответствий с речевыми умениями слушания, говорения и письма.

Исследования подтверждают, что в целях обучения технике чтения полезна драматизация комиксов и

разыгрывание ситуаций. Репетиция драматических эпизодов с чтением своей роли и выразительное чтение, обращённое к зрителям, усиливает положительный эффект обучения. В такой работе развивается беглость чтения. (Timothy Rasinski, William H. Rupley and William D. Nichols. "Two Essential Ingredients: Phonics and Fluency Getting to Know Each Other," The Reading Teacher 62, no. 3 (2011): 257–60, doi:10.1598/RT.62.3.7.)

#### **Зона комфортных компетенций учителя**

В выборе педагогических технологий обучения технике чтения, как и в решении других обучающих задач, обнаруживаются профессиональные предпочтения педагога. Выбор предпочтений не случаен, так как учителя осознанно или интуитивно выбирают наиболее привычные и удобные для взаимодействия с учащимися формы работы. Эти предпочтения составляют «зону комфортных компетенций» учителя. Проведённое исследование показывает, что та или иная технология обучения выбирается учителем по критерию комфортности. Характерно, что в привычную «зону комфортных компетенций» учителей нередко попадают такие виды работы как предъявление и тренировка материала, заучивание правил, примеров и действий, ожидаемая демонстрация учащимися безошибочного ответа по выученному материалу. (Rymes, Betsy. "Contrasting Zones of Comfortable Competence: Popular Culture in a Phonics Lesson," Linguistics and Education 14, no. 3–4 (2003): 321–35, <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2004.02.008>.) Учитель чувствует себя комфортно, предъявляя программный материал школьникам, давая задание на дом выучить содержание, оценивая безошибочный ответ учащихся в классе и регистрируя успех обучения.

#### **Комфортные компетенции учителя в обучении чтению**

Для изучения «зоны комфортных компетенций» учителей в обучении технике чтения, была разработана следующая анкета:

Назовите обучающие приёмы, которые Вы чаще других используете в обучении технике чтения в начальной школе:

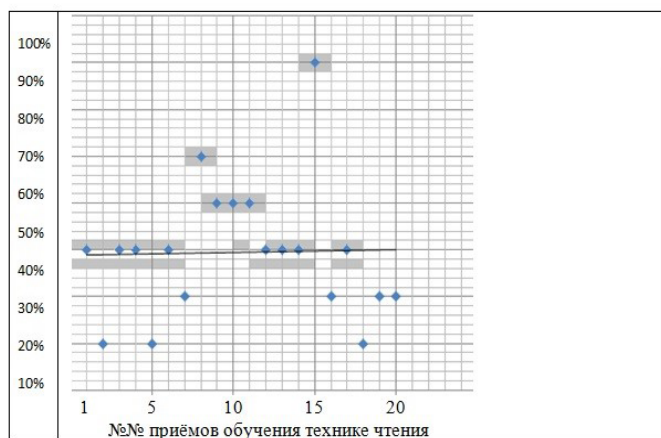
- 1) посмотри на букву и назови ее\*
- 2) послушай звуки речи и укажи на буквы\*
- 3) запомни правила и прочитай по правилам чтения\*
- 4) прочитай слова по правилам\*
- 5) объясни чтение слов правилами
- 6) запомни и прочитай слова–исключения\*
- 7) прочитай незнакомое слово по транскрипции\*
- 8) слушай и указывай на слова в списке\*
- 9) слушай и указывай на слова в тексте\*
- 10) назови слово по буквам и прочитай его\*
- 11) посмотри на картинку и прочитай одно слово из двух\*
- 12) посмотри на картинку и составь слово из букв\*
- 13) соедини букву с пропуском в слове\*
- 14) послушай слово, собери его из букв и прочитай\*
- 15) соедини слова и рисунки\*
- 16) прочитай слова товарищу и послушай его чтение
- 17) прочитай текст товарищу и послушай его чтение



- 18) напиши слово, чтобы товарищ указал на рисунок  
 19) послушай и отметь галочкой слова в списке\*  
 20) послушай текст и отметь галочкой лишние слова\*

\* эти задания могут включать повторение за учителем или диктором

Распределение ответов учителей показано на диаграмме (затемнённые участки обозначают зону комфортных компетенций учителей):



Приведённая точечная диаграмма показывает, что наименее популярными из предложенного учителям списка, были приёмы, когда учащиеся слушают звук речи и указывают на соответствующие буквы. Школьники редко объясняют с помощью правил чтение слов. Учащиеся почти никогда не пишут слово, чтобы партнёр прочитал это слово и указал на соответствующий рисунок. Дети редко читают слова по транскрипции, мало читают слова и тексты другим школьникам, лишь эпизодически слушают и отмечают в списке или тексте услышанные слова. То есть, некоторые задания, важные с точки зрения техники чтения, игнорируются на уроке, включая задания с коммуникативным смыслом (прочитай для партнёра).

*Зона комфортных компетенций*, отмеченная на точечной диаграмме затемнёнными участками, начинается с приёмов, которые упоминаются не реже, чем в 45% ответов участников анкетирования. Учителя привычно просят детей назвать буквы, запомнить правила и прочитать слова по правилам. Передким заданием является запомнить и прочитать слова-исключения, составить слово из букв к картинке, соединить букву с пропуском в слове, составить слово из букв к услышанному слову.

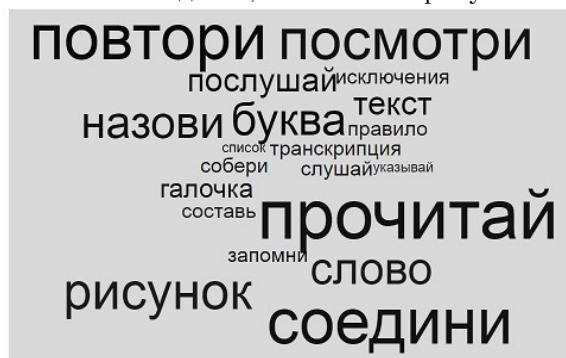
Ещё больше учителей предпочитают упражнения, в которых дети слушают текст и указывают на слова, называют слово по буквам и читают его, смотрят на картинку и читают одно из двух данных слов.

Одним из самых популярных оказался приём соединить рисунки и обозначающие их слова.

Ответы учителей свидетельствовали о том, что предпочитаемыми видами работы над техникой чтения были: «запомни правила/исключения», «укажи на буквы в слове», «соедини букву со словом или слово с изображением».

Для дополнительного изучения зоны комфортных компетенций учителя в обучении младших

школьников технике чтения, использовалась техника «облака слов» <https://worditout.com/>. Облако наиболее частотных слов, которые характеризовали обучающую деятельность учителя в работе над техникой чтения детей, показано на рисунке:



Наиболее частотные слова показаны в облаке более крупным шрифтом. Это означает, что соответствующие приёмы используются учителями наиболее часто и входят в их зону комфортных компетенций.

Для обучения технике чтения чаще других, как показало созданное с помощью компьютера «облако слов», используются команды со словами «повтори», «посмотри», «прочитай» и «соедини». Учащиеся повторяют звуки, названия букв, слова и текст за учителем или диктором. Они смотрят на слово и называют буквы, а также читают буквосочетания, элементы слов, слова и предложения. Школьники также выполняют задание прочитать слово, соединяя звук и букву, звук и слово, букву и слово, картинку и слово и т.д.

Относительно частотными являются в ответах учителей слова «буква», «слово», «рисунок». Менее часто используется слово «текст», то есть, обучение технике чтения в зоне комфортных для учителя компетенций больше связано с работой над буквой и словом, чем над текстом. Не случайно, появление в учебнике текстов, например, коротких сказок, на этапе обучения технике чтения, вызывает у педагогов много вопросов.

Скромную роль отводят учителя в работе со словами, которые читаются, как исключения из правил, хотя в дальнейшем именно эти слова-исключения будут основным источником ошибок в заданиях прочитать вслух. Нечасто современные учителя выбирают для работы на уроке задания с транскрипцией. В результате, большинство учащихся не умеют пользоваться транскрипцией, обращаясь к словарям. Правила чтения также упоминаются в ответах учителей на вопросы анкеты эпизодически и, в основном, в первые месяцы работы с учащимися во втором классе.

Интересно, что «посмотри» встречается в ответах учителей чаще, чем «послушай», хотя формирование у младших школьников слухового образа иностранного слова крайне важно для обучения детей технике чтения по-английски. Столь же редко используется элемент задания «запомни» чтение слов-исключений.

Одно из последних мест по частотности



занимает задание «составь» слово из букв. Это, в сравнении с заданием «назови» слово означает, что учителя предпочитают формировать у учащихся умения анализировать звукобуквенный состав слова, а не синтезировать слово из букв и звуков. В таком предпочтении не учитываются данные исследований, доказывающий большую эффективность синтетической фоники, по сравнению с аналитической. Обучение строится преимущественно на повторении за учителем или диктором, а также на выполнении занимательных заданий.

Наблюдения показывают, что в целом, зона комфортных компетенций учителя в обучении детей технике чтения на английском языке характеризуется:

- упрощёнными по составу действий обучающими технологиями,
- формированием у учащихся стереотипных умений,
- стремлением обеспечить повторениями безошибочный ответ,
- работой на ближайший видимый результат обучения,
- преимущественным использованием занимательных заданий.

Усложнённый состав действий в обучающих технологиях, наличие в текстах неизученных элементов, вероятность ошибок у учащихся, работа на отдалённый и не наблюдаемый «здесь и теперь» учебный результат, применение заданий аналитической и синтетической фоники вызывает у педагога критическое отношение. Эти обучающие технологии находятся за пределами зоны комфортных компетенций у педагогов, принявших участие в исследовании.

#### **Педагогические технологии формирования у детей умений смыслового чтения**

Популярными приёмами обучения технике чтения в международной практике являются следующие:

- анализ слова по буквам,
- составление слова из букв и буквосочетаний,
- восприятие целых слов в смысловом контексте,
- игровое повторение и чтение слов (с мячом и проч.),
- выполнение прочитанных команд,
- соревнование в скорости чтения слов на карточках (fluency cards)
- чтение рифмовок,
- чтение под ритм и музыку,
- пение с чтением,
- драматизация ролевых карточек,

В обучении технике смыслового чтения получают распространение следующие технологии:

- чтение с поиском «неправильного» (пропущенные элементы, ошибочные факты, логические несоответствия, лишняя информация);
- анализ и выделение деталей, фактов, полезного и бесполезного, опасного и безопасного, хорошего и плохого;
- выражение своего мнения, формулирование краткого объяснения, постановка вопросов, высказы-

вание предположения и догадки;

- выполнение инструкций из прочитанного текста, поиск «спрятанного сокровища», выражение содержания прочитанного пантомимой;
- создание рисунка, аппликации или коллажа на основе прочитанной сказки, подготовка собственной «книжки-раскладки», рассказ собственной аналогичной истории и проч.

В целом, обучение технике смыслового чтения включает формирование умения понимать значение слов, воспринимать смысл текста и создавать собственное сообщение на основе прочитанного материала.

#### **Официальные рекомендации британским учителям**

В соответствии с принятыми в Великобритании стандартами качества образования, учителям рекомендуются определённые приёмы обучения технике чтения на уроках английского (родного) языка, которые являются обязательными на уроках. Учителям начальных классов рекомендуется изучать несколько букв в неделю, много слушать, узнавать прослушанные слова, разделять слова на звуки и буквы, соединять буквы в слова и заполнять пропуски. Дети должны знать правила звукобуквенных соответствий. Учитель должен обеспечить регулярное повторение на уроках способов чтения слов. Обучение чтению (decoding) на уроках должно сочетаться с обучением письму (encoding). Рекомендуется давать учащимся задание писать тексты (описания изображений, придуманные рассказы) и читать их друг другу. Предполагается, что на уроках используются рифмовки, стихи и песни, интегрированные задания чтения и слушания, а также тестовые задания отметить «галочкой» соответствующие предложения по прочитанному тексту и проч. (Eric ED472084, "Teaching of Phonics," Office for Standards of Education. London. England., 2001, <http://www.ofstead.gov.uk/publications/docs/1251.htm>.)

#### **Содержание обучения технике чтения в начальной школе**

Обучение технике чтения английских слов – это сложная задача и этот процесс продолжается в течение всего образовательного курса английского языка в начальной школе. То есть, не менее трёх лет. Далее, полученные навыки необходимо закреплять в основной и старшей школе.

Содержание обучения технике чтения в начальной школе включает определённый конечный набор элементов. О сложности задачи свидетельствует многокомпонентный состав явлений, которыми необходимо овладеть.

Изучаются согласные буквы и соответствующие звуки речи в начале английских слов. Например, **bed, cob, dog, fog, goose, hat, jug, kite, lamp, map, nut, pet, red, star, tea, vase, wall, xylophone**. Учащиеся также знакомятся с гласными звуками и буквами в начале слова: a – are, i – ice, e – eel, o – ocean, u – umbrella. Постепенно, знакомясь с формами множественного числа существительных и третьим лицом глагола в единственном числе, школьники учатся читать

окончания слов s = /z/, s = /s/, s = /z/, es = /iz/, ed = /ed/, ed = /d/, ed = /t/, ing, ful, ' (apostrophe) n't. Например, Bats and birds can fly.

В ходе овладения техникой чтения, дети усваивают сочетания согласных в начале английских слов, например, **street, snake, sky, bright, cry, dry, fry, pretty, train, gray, plate** и др. Даются завершающие английское слово согласные буквы в их сочетании: **last, ask, kind, elf, lamp** и др. Выделяются наиболее типичные сочетания согласных **sheep, children, catch, this, whale, clock, long**, а также **reading** и т.д.

Особое значение в обучении звукобуквенным соответствиям имеют сочетания гласных: **see, sea, tea, read, trea, too, hair, play, soup, low, boy, voice, pie, niece**. Важны сочетания гласных с согласными буквами: **ball, walk, here, hear, door, car, farm** и другие. Дети также постепенно знакомятся с произношением английских букв <c> и <g> перед гласными буквами <e>, <i>, <y>. Например, **ice, ceiling, gym, giant** и т.п.

Большое значение в технике чтения английских слов имеет сочетания букв типа: ch = /k/ ("school") ph = /f/ ("phone") tion = /shn/ ("action") sion = /shn/ ("mansion") sion = /zhn/ ("vision") ci = /sh/ ("special") ti = /sh/ ("patient") ture = /chur/ ("picture"). Запоминание способов чтения этих буквосочетаний в соответствующих словах постепенно формирует у детей способность распознавать графический и звуковой образ слова, воспринимать эти слова зрительно целиком (sight words) и читать «**целым словом**». Читая слово целиком, дети распознают буквосочетания, в которых отдельные буквы не произносятся. Например, **knee, sign, thought, bomb, two, chalk, white** и многие другие английские слова.

#### Буквы и звуки в смысловом чтении

##### От звука к букве с коммуникативным смыслом

Буква всегда ассоциируется со звуком речи или природы. Такие ассоциации позволяют наполнить букву коммуникативным смыслом. Передаваемые с помощью букв звуки лучше всего воспринимаются детьми в рифмовках. Приведём пример (дети слушают рифмовку и указывают на буквы, передающие звуки природы):

The wind says **Woo! Woo!**  
The time says **Tick! Tack!**  
The bee says **Buzz. Buzz.**  
The snake says **Hiss. Hiss.**  
The sleeping bear says **Z-z-z!**  
The arrow says **Whizz!**

Подобные задания нужны для того, чтобы дети научились видеть функциональную и смысловую (содержательную) связь между буквой и звуком. Учащиеся начинают осознавать, что в прочитанном слове всегда есть значение, слово помогает передать содержание в письменном или устном общении и, в конкретной ситуации, слово приобретает смысл.

##### От буквы к слову

Прежде чем читать, детям важно познакомиться с алфавитом. Для этого необходимы ассоциации звучания слова, буквенного образа слова и соответствующего изображения. Например, можно ассоциировать слова для чтения с изображениями животных:

#### Гласные буквы и названия животных

Дадим несколько примеров того, как можно знакомить детей с гласными буквами в словах, обозначающих животных:

a – ape e – eel i – iguana o – ox u – unicorn (единорог – животное, которое в древних легендах изображалось с одним рогом) y – yak

#### Согласные буквы и названия животных

Лексическое поле животных удобно для того, чтобы знакомить детей с чтением согласных букв на примере соответствующих слов:

b – bee, c – cat, d – deer, f – fox, g – goat, h – hair, j – jaguar, k – kangaroo, l – lion, m – mouse, n – nightingale, p – parrot, r – rat, s – snake, t – tiger, v – viper, w – walrus, x – oX z – zebra

#### От знакомого слова к узнаванию букв и называнию звуков

Дети начинают понимать, что слово состоит из букв, если научить их «анализировать», то есть, раскладывать слово на буквы и звуки. Вспомним, что дети нередко «анализируют», то есть, раскладывают игрушку на элементы, а проще говоря, ломают ее, чтобы понять, что находится внутри и как игрушка устроена. Не случайно, аналитическая фоника позволяет научить детей узнавать и выделять в слове отдельные буквы, а также называть звуки, что является первым шагом к усвоению звукобуквенных соответствий в английском языке.

Покажем в качестве примера возможные слова, читаемые по аналогии, которые можно предложить начинающим школьникам для чтения, звукобуквенного анализа и складывания из букв, предварительно познакомя с этими словами и их значениями в устной работе:

ant bat cat mat map rat hat flag jam  
ape bake cake lake game wave whale  
vase (исключение)  
bed bell lemon pet zebra  
bee eel feet sleep see  
big fig lips hill jip  
pie tie time kite  
sky  
box cock clock lock sock  
rose yo-yo nose stone  
cup drum nut puppy sun  
flute pupil computer

Слова желательно предъявлять детям на слух, с опорой на буквенный образ и в ассоциации с иллюстрациями. Это закрепляет звукобуквенный, слуховой и семантический образ слова в неразрывном единстве формы и значения.

Далее, целесообразно использовать освоенные для чтения слова в элементарных, но осмысленных текстах, например, рифмовках:

Yo-yo!  
Go! Go!  
Yellow and blue!  
High and low!

В текстах для смыслового (осмысленного и содержательного) чтения используются слова, которые читаются как на основе правил, так и

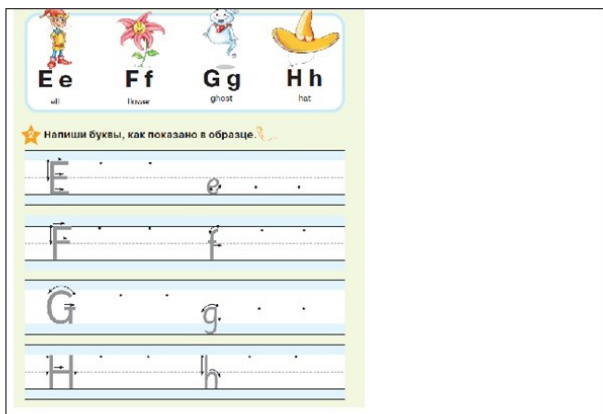
те, что запоминаются целиком. Такое сочетание слов, читающихся «по правилам» и озвучивание «целого слова» соответствует текстовой реальности английского языка и к этому важно приучать детей с самого начала работы над техникой чтения.

**От звукобуквенного анализа слова к правилам чтения**

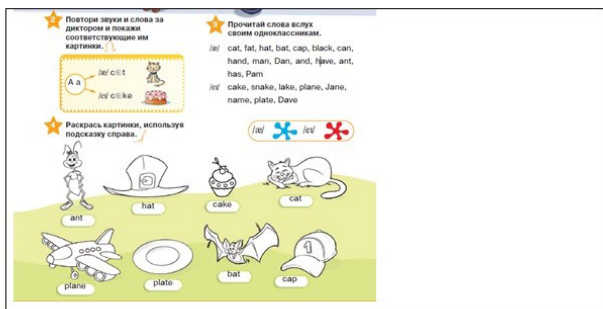
В дополнительном модуле «Английский язык. Изучаем английский алфавит» к основному учебнику «Звездный английский» для учащихся второго класса, имеется немало заданий, с помощью которых у учащихся постепенно формируются обобщённые представления о правилах чтения.



Навыки техники чтения подкрепляются орфографическими навыками, формирование которых начинается с прописей:



Умение читать закрепляется и далее развивается в основном учебнике «Звездный английский» для второго класса. Дети осмысленно повторяют слова за диктором, читают вслух своим одноклассникам и выполняют занимательные задания.



Подчеркнём, что работа над навыками чтения продолжается в учебнике «Звездный английский»

на протяжении всего образовательного курса начальной школы, то есть, вплоть до пятого класса и продолжается далее.

**От звукобуквенных соответствий к чтению целым словом**

Постепенно у школьников формируется умение «видеть слово целиком». Это означает, что у учащихся повышается беглость чтения. Этому способствуют занимательные задания:



Дети вначале читают слова по правилам, а потом различают их по произношению гласных. В ходе занимательной деятельности, когда внимание направлено на решение игровой задачи, слова начинают восприниматься целиком.

Навык чтения целым словом закрепляется в рифмовках и песенках:



**От слова к тексту**

Буквы и звуки обретают чёткий коммуникативный смысл только в слове, а слова наполняются смыслом в тексте.

В учебнике «Звездный английский», второклассники начинают читать сказку «The Fisherman and the Fish». Эта сказка способствует решению задач обучения не только фонике, но и смысловому чтению. Подобный сюжет встречается во многих культурах мира. Дети могут прогнозировать развитие событий, и это облегчает понимания коммуникативного смысла. Языковое наполнение сказки соответствует решаемым учебным задачам.

Интересны для детей комиксы – рассказы в картинках, которые они слушают, глядя на изображения, читают и разыгрывают.





Благоприятные условия для этого создаются не только в процессе чтения интересных для второклассника текстов, но также с помощью рисунков и комиксов, авторами которых становятся сами учащиеся.

Элементы проектных заданий для второклассников

Вначале, дети делают иллюстрированные рисунки или аппликации с подписями, рассказывая что-нибудь о себе. В классе они обмениваются этими рисунками и читают факты друг о друге. Потом, они рассказывают, о чем узнали на уроке. На приводимом в качестве примера рисунке, второклассник нарисовал свои любимые овощи и фрукты, а также сделал надписи (опыт учителя Rogoznoy T.A., Москва):



Второклассники могут также сочинять элементарные рассказы и обмениваться ими в классе для чтения текстов друг друга.

Примером служит следующий, сделанный второклассником рисунок с текстом на материале учебника «Звездный английский 2» (учитель Атамуратова Галамур Радиковна, Казань):



Таким образом, дети переходят к смысловому чтению связанных текстов.

Вот как описывает учитель первые шаги своих учащихся в овладении техникой чтения с учебником «Звездный английский» на начальном этапе;

«Летом мы быстренько «прогнали» с ними английский алфавит. А с начала года все потекло очень ровным руслем и я сильно удивлялась тому, как получается у моих учеников читать, писать и говорить по-английски. На мой взгляд, немаловажную роль играют аудио к урокам. И вообще, мне нравится, что весь УМК продуман и мы с большой охотой пользуемся полным комплектом. Включаю Workbook и

Test booklet. Я с ребятами всегда прописываю диктанты по всей новой лексике на 3 урок. Это очень хорошая практика. Сначала, мы

писали только слова, потом это были тексты из учебника. Часто мы эти тексты пересказывали. Возможно, кто-то скажет, что это не по-современному, но я вижу результаты и плоды своего труда и горжусь

ими!»

Учитель С.Б.Рязанцева из подмосковного города Дмитров, успешно работая на уроке во втором классе с учебником «Звездный английский» использует приём группирования слов по единому способу чтения, а также применяет дополнительные творческие задания смыслового чтения, например, дети создают рифмовку с использованием заданных слов.

### Временные рамки овладения техникой чтения

Наблюдение, проведённое в течение ряда лет, убедительно подтверждает, что обучение детей правилам чтения гласных в открытом и закрытом слоге за короткое время не решает проблему овладения техникой чтения на английском языке. В английском языке существует значительное количество иных правил, а также ещё большее количество исключений, когда чтение слов объясняется историческими процессами сдвигов в произношении слов и консервативной английской орфографией, отражающей произношение прошлых столетий.

Обучение технике чтения с УМК «Звездный английский» позволяет успешно решить эту проблему, если планомерно следовать содержанию учебника для начальной школы и методическим указаниям.

С помощью дополнительного модуля «Alphabet book» учащиеся овладевают английским алфавитом за 12 уроков. Далее, проблема освоения базовых правил чтения решается в течение учебного года, в ходе работы с учебником «Звездный английский» для второго класса. Всесторонние навыки техники чтения формируются в образовательном курсе английского языка для начальной школы с учебником «Звездный английский» для третьего и четвертого класса.

Школьники, освоившие механизмы чтения английских слов с УМК «Звездный английский» в начальной школе, делают в дальнейшем значительно меньше ошибок, чем учащиеся, которых научили во втором классе безошибочно читать однотипные слова и этим ограничили содержание обучения английской фонике.

### Заключение

Проведённое исследование показывает, что возникающие у учащихся начальной школы трудности в овладении техникой чтения во многом обусловлены как возрастными особенностями, так и педагогическими факторами.

Возрастные особенности проявляются в том, что у детей психологические механизмы техники чтения созревают неравномерно и этот процесс нередко затягивается. В любом случае, овладение техникой чтения на английском языке требует терпения, усилий и растянут во времени. Реальность такова, что даже опытные чтецы в ряде случаев вынуждены пользоваться произносительным словарём.

Международный опыт подтверждает эффективность обучения детей технике чтения с помощью системного освоения звукобуквенных соответствий. Благоприятные условия для овладения техникой чтения создают учебные задания

аналитико-синтетической фоники в условиях смыслового (осмысленного и содержательного) чтения.

Успешность обучения детей технике смыслового чтения зависит от «комфортных» для учителя компетенций. Шансы на успех возрастают, если в зоне педагогического комфорта учителя находятся не только упражнения в механическом озвучивании аналогичных буквенных сочетаний, но и задания аналитико-синтетической фоники. В зону комфортной компетенции успешных учителей входит также обучение чтению целым словом на

основе обильного слушания и говорения, а также письменные задания. Обязательную часть обучения составляет работа над чтением текстов, наполненных смыслом и содержанием.

Автор будет благодарен учителям за обмен педагогическим опытом обучения младших школьников технике чтения с УМК «Звездный английский». Лучшие описания учителями своего педагогического опыта, а также самые интересные видеофрагменты уроков будут размещены в [Педагогической гостиной Р. П. Мильруда \(издательство «Просвещение»\)](#)

#### links & resources

1. Clark Margaret, "Is There One Best Method of Teaching Reading? What Is the Evidence?," *Education Journal*, no. March (2013): 14–16, accessed 19 March 2017, <http://www.tactyc.org.uk/pdfs/2013-conf-clark.pdf>.
2. Connie Juel & Cecilia Minden-Cupp, "Learning to Read Words: Linguistic Units and Instructional Strategies," *Reading Research Quarterly* 35, no. 4 (2000): 458–592, doi:10.1598/RRQ.35.4.2.
3. Eun Hee Jeon and Junko Yamashita, "L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis," *Language Learning* 64, no. 1 (2014): 160–2012, doi:10.1111/lang.12034.
4. Gbenedio, U.B. "Two Methods of Teaching Reading in Nigerian Primary Classes," *ELT Journal* 40, no. 1 (1986): 46–51.
5. Grenfell, Michael. "Process Reading in the Communicative Classroom," *The Language Learning Journal* 6, no. 1 (2007): 49–52, doi:10.1080/09571739285200441.
6. Heidi Anne E. Mesmer and Priscilla L. Griffith, "Everybody's Selling it—But Just What Is Explicit, Systematic Phonics Instruction?," *The Reading Teacher* 59, no. 4 (n.d.): 366–76, doi:10.1598/RT.59.4.6.
7. Heinz, Landerl & Karin, Wimmer, "Deficits in Phoneme Segmentation Are Not the Core Problem of Dyslexia: Evidence from German and English Children," *Applied Psycholinguistics* 21, no. 2 (2000): 243–62.
8. Ian Yale & Louis Gates. "A Logical Letter–Sound System in Five Phonic Generalizations," *The Reading Teacher* 64, no. 5 (2011): 330–39, doi:10.1598/RT.64.5.3.
9. S. H. Taylor, Kathleen Rastle & Matthew H. Davis "Distinct Neural Specializations for Learning to Read Words and Name Objects," *Journal of Cognitive Neuroscience* 26, no. 9 (2014): 2128–54, doi:10.1162/jocn\_a\_00614.
10. Lee S. Shulman, "Signature Pedagogies in the Professions," *Daedalus* 134, no. 3 (2005): 52–59, doi:10.1162/0011526054622015.
11. Lingga Suganda, "Teaching Reading for Young Learners in EFL Context," *Journal of English Literacy Education* 3, no. 80–88 (2016.) (Lynne Cameron, *Teaching Languages to Young Learners* (New York: Cambridge University Press, 2001). 256 p.
12. Phajane, Masello Hellen. "Introducing Beginning Reading Using Phonics Approach," *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5, no. 10 (2014): 477–83, doi:10.5901/mjss.2014.v5n10p477.
13. Rymes, Betsy. "Contrasting Zones of Comfortable Competence: Popular Culture in a Phonics Lesson," *Linguistics and Education* 14, no. 3–4 (2003): 321–35, <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2004.02.008>.
14. Thomas G. White, "Effects of Systematic and Strategic Analogy-Based Phonics on Grade 2 Students' Word Reading and Reading Comprehension," *Reading Research Quarterly* 40, no. 2 (2005): 234–55, doi:10.1598/RRQ.40.2.5.
15. Timothy Rasinski, William H. Rupley and William D. Nichols. "Two Essential Ingredients: Phonics and Fluency Getting to Know Each Other," *The Reading Teacher* 62, no. 3 (2011): 257–60, doi:10.1598/RT.62.3.7.
16. Walters, Sue. "Researching Bangladeshi Pupils' Strategies for Learning to Read in (UK) Primary School Settings," *The Language Learning Journal* 35, no. 1 (2007): 51–64, doi:10.1080/09571730701315758.
17. Wyse, Dominic and Goswami, Usha. "Synthetic Phonics and the Teaching of Reading," *British Educational Research Journal* 34, no. 6 (2008): 691–710, doi:10.1080/01411920802268912.
18. Yuliya N. Yoncheva, Jessica Wise & Bruce McCandliss "Hemispheric Specialization for Visual Words Is Shaped by Attention to Sublexical Units during Initial Learning," *Brain and Language* 145–146 (2015): 23–33.

# ОБУЧЕНИЕ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С УМК «ЗВЕЗДНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ»

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2-4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10-11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Традиционно, обучение смысловому чтению начинается после того, как учащиеся овладеют техникой чтения на английском языке. Методика УМК «Звездный английский» позволяет начинать обучать второклассников смысловому чтению с первых уроков. Это соответствует требованиям ФГОС.



Одной из задач, поставленных ФГОС для начального образования, является обучение школьников смысловому чтению. В связи с решением этой задачи, у учителей возникает немало вопросов. Эта публикация является попыткой ответить на некоторые из вопросов учителей.

Для обучения смысловому чтению с УМК «Звездный английский» 2-4 были выбраны сказки «О рыбаке и рыбке» (второй класс), «Сивка-Бурка» (третий класс) и «Каменный цветок» (четвёртый класс). Выбор сказок обусловлен задачей формирования у ребёнка национального самосознания и развития культурного самоопределения личности. Для второго класса был выбран наиболее простой сюжет с легко предсказуемым содержанием. В материале для чтения в третьем и четвёртом классе, от детей требуется решать более сложные задачи прогнозирования и смысловой переработки содержания текста.

На рисунке 1 показано, как дети постепенно учатся читать слова в сказке «The Fisherman and the Fish», прежде, чем приступить к смысловому чтению текста. Но даже чтение отдельных слов из сказки организовано, как смысловое чтение.

На рисунке 2 дается песенка, которая не только увлекает детей мелодией, ритмом и содержанием, но и помогает формировать правильный звуковой образ слов из сказки «The Fisherman and the Sea».



(рисунк 1)

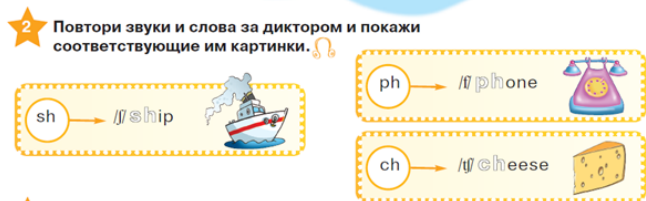


(рисунк 2)

На рисунке 3 можно увидеть, как, еще в первом классе с книжкой «Стартер», дети начинают готовиться к смысловому чтению сказки «The



Fisherman and the Fish» из учебника «Звездный английский» для второго класса:



(рисунок 3)

В УМК «Звездный английский» серьёзное внимание уделяется обучению детей как смысловому чтению с глубокой обработкой смысла, так и технике чтения по основным правилам чтения английского слога. Подчеркнём, что работа над алфавитом и первыми правилами чтения может начинаться в первом классе с учебником «Звездный английский» для начинающих (Starter). Для работы над алфавитом во втором классе есть ещё один дополнительный модуль. Работа над правилами чтения осуществляется во втором, третьем и четвёртом классе. Параллельная работа над правилами чтения и смысловым чтением с восприятием и пониманием смысла целостного содержательного текста, подкрепляется обильным слушанием текстового материала. Такой подход является гарантией того, что дети учатся чтению в полном смысле этого слова. Заметим, что лишь часть слов в любом английском тексте читается по правилам и для безошибочного чтения важно интенсивно формировать правильный слуховой образ английских слов.

Многие учителя в самых разных уголках России накопили интересный опыт обучения детей смысловому чтению с УМК «Звездный

английский» и делятся своими методическими находками. Например, учитель английского языка С.Б.Рязанцева из подмосковного города Дмитров в течение ряда лет апробирует свой педагогический подход, с которым можно познакомиться на видеофрагментах ее уроков во втором и четвёртом классе. Заметим, что учащиеся обязательно изучают во втором классе дополнительный модуль для изучения английского алфавита, рассчитанный на 12 часов.

Результаты используемого подхода лучше всего видны, если сравнить урок обучения смысловому чтению во втором и четвёртом классе.

Во втором классе, на уроке английского языка, для педагогической поддержки учащихся, пока ещё слышна не только английская, но и русская речь. На уроке конечно же звучит английская речь, учащиеся повторяют за учителем и дикторами аудиофайлов, читают вслух и про себя, выполняют много мыслительных задач, решают головоломки, рисуют и делают аппликации. [Starlight 2. The Fisherman & the Fish. Part 1](#)

Результативность большого и кропотливого труда видна в четвёртом классе, где весь урок обучения смысловому чтению идёт преимущественно на английском языке, дети бегло читают, с интересом работают над содержанием, демонстрируют уверенное умение читать. [Starlight 4. The Stone Flower. Part 1.](#)

Авторы УМК «Звездный английский» будут благодарны учителям за возможность узнать о педагогическом опыте в разных школах и регионах России.

Познакомиться с полезными учебно-методическими материалами можно в [Педагогической гостиной Р.П. Мильруда](#), а также по ссылкам для доступа:

[http://old.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob\\_no=37062](http://old.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob_no=37062)

[http://old.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob\\_no=45005](http://old.prosv.ru/umk/starlight/info.aspx?ob_no=45005)

## ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ТЕХНИКЕ ПИСЬМА: ПЕЧАТНЫМИ, ПИСЬМЕННЫМИ ИЛИ...?

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.



Техника письма занимает видное место в обучении английскому языку в начальной школе, наравне с техникой чтения. Не случайно, учителя придают значимость этому содержанию

образовательного курса английского языка в начальной школе, учащиеся осознают сложность задачи научиться писать буквы и выработать хороший почерк, а родители испытывают чувство тревоги, адресуя свои вопросы учителю, методистам, авторам учебников и пособий.

Один из вопросов, волнующих родителей, является выбор шрифта в обучении второклассников технике письма. Проблема состоит в том, что по-английски можно писать как печатными (полупечатными) буквами, отделяя одну букву от другой, так и письменными буквами, то есть, слитной прописью, пользуясь соединительными линиями между буквами. Некоторые родители и более старшие члены семьи помнят традиционное обучение технике письма, когда их учили писать округлыми буквами с соединительными линиями, добываясь каллиграфического почерка, а письмо печатными буквами в начальной школе запрещалось. Интересно, что в основной и старшей школе требование писать прописью снималось, и учителя начинали обращать внимание на разборчивость почерка и правильность выполненного задания.

Рассмотрим, как обучают технике письма сегодня в России и в других странах, что пишут по этому поводу педагоги, психологи и нейролингвисты, а также, что думают учителя об обучении детей писать буквы.

### Обучение технике письма на родном языке в разных странах

Письмо слитными буквами (joint-up writing) было распространено, начиная приблизительно с 17-го века, поскольку гусиное перо, как основной инструмент письма, нельзя было отрывать от бумаги, не оставив кляксы. Постепенно, с переходом на металлические перья, письменный шрифт становился более свободным и культура написания букв менялась. Появление шариковых ручек сделало невозможным письмо с «нажимом» и «волосными» линиями, можно было писать быстрее, почерк становился более практичным,

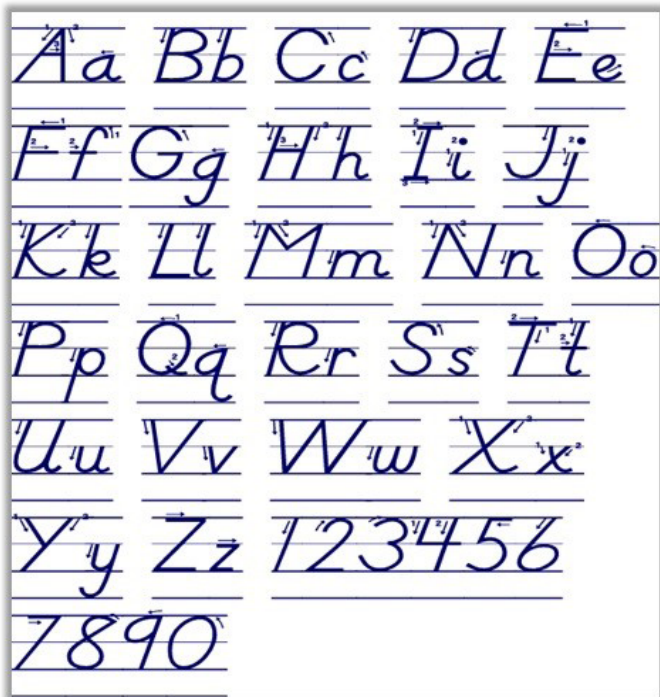
а буквы отделились одна от другой для большей разборчивости написанного текста.

Оглядываясь назад, можно сказать, что слитное написание букв выдержало испытание временем длиной в три столетия и в течение последних ста лет, в разных странах постепенно рос интерес к письму несвязанными между собой печатными (полупечатными) буквами. Вместе с тем, в других образовательных культурах сохранялось и продолжает сохраняться традиция обучения слитным письменным буквам в начальной школе. В дальнейшем школьном обучении, дети пишут полупечатным шрифтом. Такая тенденция наблюдается во всем мире в связи с тем, что слитные письменные буквы постепенно теряют свою практичность в современном мире.

Обучение слитному написанию письменных букв родного языка сохраняется в ряде стран, хотя в большинстве школ США, убрали письмо «прописью» из образовательных программ, так как это не предусмотрено сегодняшним образовательным стандартом в стране. Вот как автору этой статьи написала об обучении детей писать «прописью» учитель развивающих программ для одарённых детей в штате Северная Вирджиния: “...believe it or not, cursive writing is now NOT taught to students. Print or manuscript is used in kindergartens to replicate the computer keyboard, taught somewhat but not a formal course. Cursive writing for a signature is almost nonexistent in elementary schools. Teachers are having a difficult time understanding the «why» of this reasoning but it seems that computers have taken over teaching, even starting in preschool.” Все больше школ в США переходят к обучению младших школьников «компьютерной клавиатуре» вместо письма «прописью» (cursive writing). Заметим, что аналогичный опыт есть в Финляндии – стране с передовой системой школьного образования.

В ряде стран до середины 20-го века сохранялось обучение написанию слитными буквами. Например, в Германии, детей обучали трём различным стилям письма прописью. Постепенно эта культурная традиция уступила место обучению полупечатному шрифту и в последние годы компьютерной клавиатуре (keyboard proficiency). Основной аргумент – практичность.

В Китае некоторое время сохранялась практика обучения детей слитному написанию штрихов в иероглифах, однако доминирующей тенденцией стало раздельное написание, которое легче читать.



В системе развивающего обучения по методике М. Монтессори (выдающийся итальянский педагог 20-го века), детей дошкольного возраста учат связным письменным буквам (continuous cursive) вначале на песке, затем разрешают крупно писать мелом на доске. Постепенно малышам предлагают писать на нелинованной бумаге, где можно нарушать направление линии письма. Наконец, предлагают писать в разлинованной тетради. Считается, что такой опыт дошкольников положительно сказывается на их развитии до того, как школьники начинают овладевать печатным (полупечатным) шрифтом в начальной школе.

Во Франции методическая традиция состоит в том, что к детям в начальной школе предъявляется требование сначала овладеть печатным шрифтом родного французского языка, а писать слитными буквами в едином каллиграфическом стиле они начинают немного позже. Аналогичная ситуация наблюдается в Канаде. Следует отметить, что уже к пятому классу требование писать прописью отменяется. Учащиеся переходят на полупечатный шрифт, забывая навыки слитного каллиграфического письма как непрактичные и невостребованные.

Глобальные наблюдения и исследования показывают, что в XXI веке обучение письму слитными письменными буквами стало исключением из общего правила: обучать детей печатному (полупечатному) шрифту и компьютерной клавиатуре. Вместе с тем, интерес к возрождению обучения слитному письму периодически возникает для сохранения письменной традиции, воспитания и развития личности. Защитники слитного письма приводят следующие аргументы:

- у детей развивается мелкая пальцевая моторика;
- тренируется координация зрительного и моторного контроля;
- синхронизируется работа левого и правого полушария мозга;
- формируется важная для учения аккуратность;

– возрождается культурная традиция каллиграфического письма.

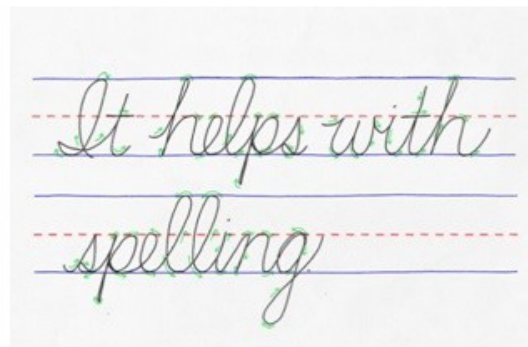
Несмотря на то, что слитное написание письменными буквами может оказывать положительный эффект на развитие ребёнка, письмо с помощью «кружочка и палочки» (ball-and-stick writing) полупечатным шрифтом имеет ряд преимуществ. Даже если учащиеся начинали овладение письменной речью со слитного письма, при первом знакомстве с полупечатным шрифтом раздельное написание быстро становится основным способом письма, и этот выбор сохраняется далее в течение всей жизни. Иногда при быстром письме отдельные полупечатные буквы произвольно соединяются.

Исследования подтверждают пользу умения писать полупечатным шрифтом, даже если учащиеся владеют клавиатурой компьютера или мобильного устройства. Так эксперименты показали, что записи на лекции, сделанные студентами вручную, лучше запоминались и учащиеся демонстрировали более высокий уровень знаний по сравнению с теми, кто делал заметки с помощью клавиатуры.

Обучение технике письма на английском (иностранном) языке

В разработке подхода к обучению детей технике письма на английском (иностранном) языке, учитываются результаты экспериментальных исследований, методический опыт и условия обучения, например, количество отводимых на обучение часов.

Некоторые экспериментальные исследования показали, что при обучении детей слитному написанию письменных букв в соответствии с каллиграфическими прописями (cursive writing), они пишут медленнее и, в связи с этим, у них при низкой скорости письма может уменьшаться количество случайных ошибок (<http://nautil.us/issue/40/learning/cursive-handwriting-and-other-education-myths>). Приводим образец такого письма:



Наблюдения свидетельствуют о том, что обучение слитному написанию письменных букв английского (второго или иностранного) языка чаще всего бывает обусловлено методической традицией обучения технике письма, которая сегодня вступает в противоречие с социально-педагогической реальностью.

В практике обучения технике письма существуют некоторые методические заблуждения.



Например, традиционно считается, что соединение каллиграфически правильных букв (cursive) позволяет писать быстрее. Это не так. Выписывание букв по образцам прописи занимает много времени, а при быстром письме, написанный текст нередко сложен для восприятия. Отметим, что несоединённые между собой буквы печатного шрифта (print) также замедляет скорость письма, если строго выполнять требования писать определённым шрифтом. Быстрее всего писать полупечатными буквами (manuscript style) с произвольным соединением отдельных элементов и индивидуальной манерой выписывания букв.

Сегодня, дети, начинающие освоение техники письма со слитных письменных буквами (cursive), постепенно сами переходят на полупечатный шрифт (manuscript). Это происходит под влиянием печатного шрифта в книгах, компьютерной клавиатуры и практических соображений. Вне урока, дети предпочитают пользоваться клавиатурой компьютера или мобильных устройств. Все более распространённым становится голосовой способ ввода текстовой информации. В любом случае, побеждает техника письма, позволяющая экономить нагрузку на пальцевую моторику, обеспечивающая достаточную скорость письма и экономию времени того, кто пишет, а также разборчивость написанного текста для чтения. К этому следует добавить экономию учебного времени учителя и учащихся, необходимого для овладения полупечатным шрифтом. В век высоких скоростей, экономичность, то есть, скорость + эффективность + практичность – это важный фактор выбора техники письма.

#### Футуристическое отступление

Ослабление внимания учащихся к каллиграфическому письму и массовый переход на компьютерную клавиатуру вызывает вполне понятную тревогу о том, что новые поколения детей могут разучиться писать не только слитно, но и вообще утратят это умение. Не делая футуристических выводов, отметим, что в истории человеческой цивилизации, письменная речь появилась всего лишь четыре тысячи лет назад до нашей эры, а устная речь в ее грамматически организованной форме возникла намного раньше, примерно, сто тысяч лет назад. Письменность постепенно сформировалась из рисунков, пиктограмм, условного обозначения количества и др. Это означает, что письмо не является генетически обусловленной функцией человека, как устная речь, а представляет собой адаптивную реакцию человечества на требования жизни обеспечить фиксацию, хранение, обработки и передачу информации письменным способом. Современные информационно-коммуникационные технологии предлагают более эффективные способы не только фиксации, хранения, обработки и коммуникации, но также генерирования и преобразования информации в соответствии с поставленной задачей. Отметим также, что способ ввода информации с помощью букв, осуществляемый на клавиатуре, уже сегодня может уступить место голосовому вводу информации, а в перспективе возможен и ещё более быстрый способ передачи

человеческой мысли искусственному интеллекту без слов. Утрата некогда актуальных умений за их ненадобностью – естественный путь развития человечества. Вспомним, что в современной деревне почти невозможно найти мастера, способного изготовить сбрую лошади.

#### Мнение учителей об обучении детей технике письма

Для того, чтобы выяснить мнение учителей о том, как лучше обучать детей технике письма на английском языке, был проведён интернет-опрос, в котором приняли участие около пятидесяти педагогов разных российских регионов, а также отдельные зарубежные учителя. Участникам был предложен вопрос: «Какими буквами должны учиться писать младшие школьники на уроках английского языка (иностранный)?»

**А** печатными (полупечатными) отдельными буквами,

**Б** письменными (слитными) буквами с соединительными линиями,

**В** печатными (полупечатными) и письменными буквами

**Г** учащиеся должны пользоваться компьютерной клавиатурой

Ответы учителей показаны на круговой диаграмме:



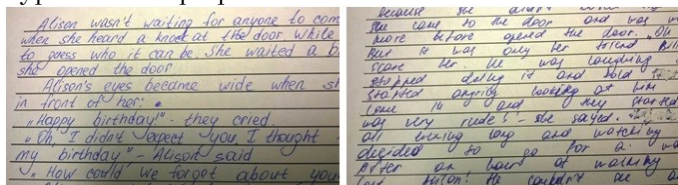
Большинство учителей считают, что детей с самого начала следует обучать писать печатным (полупечатным) шрифтом, так как эти буквы похожи на те, что знакомы им из алфавита для чтения и на клавиатуре компьютера или мобильного устройства. Приблизительно равное количество педагогов сходятся в том, что детей следует обучать либо слитному письму, либо комбинировать слитное письмо с полупечатным шрифтом. Относительно немногих участников опроса согласны с тем, что детей нужно учить пользоваться компьютерной клавиатурой.

В своих комментариях, учителя, выступающие за обучение детей печатному (полупечатному) шрифту, выдвигали следующие аргументы:

- сходство с печатным шрифтом и удобство в обучении технике чтения
- узнаваемость на письме и облегчение проверки письменных работ
- экономия времени в обучении и более быстрый результат
- уменьшение нагрузки на пальцевую моторику и сокращение ошибок
- ограничение элементов (прямые и закруглённые линии “ball and stick”)

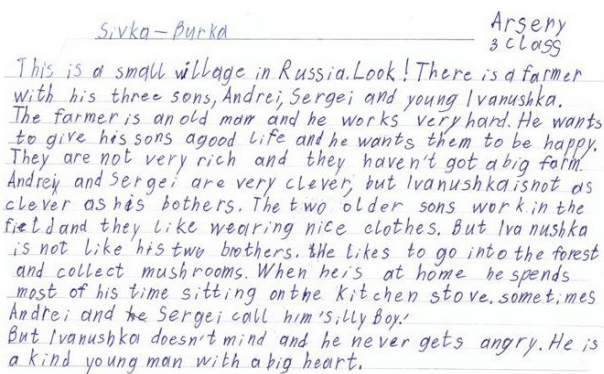
Интересным является наблюдение учителей в России и других странах о том, что если детей обучать слитному написанию букв, а также полупечатному письму, то учащиеся в дальнейшем предпочитают писать полупечатным шрифтом (manuscript), как более экономичным и удобным. Такой выбор не зависит от последовательности обучения школьников вначале прописью и, позже, «манускриптом» или наоборот.

Учитель гимназии «Логос» г. Дмитрова (Московская область), С. Б. Рязанцева, приводит образцы письма своих учащихся полупечатным и курсивным шрифтом.

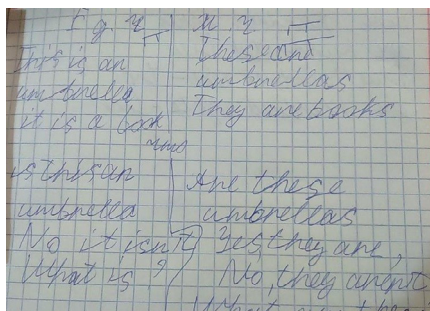


По мнению педагога, письмо полупечатным шрифтом легче читается, выглядит более аккуратно, содержит меньше ошибок, в том числе орфографических, так как они более заметны и учителю и ученику.

С. Б. Рязанцева также поделилась опытом своей работы с учащимися третьего класса на материале УМК «Звездный английский». Она описала задание третьеклассникам нарисовать иллюстрацию к эпизоду сказки «Sivka-Burka» и письменно рассказать о содержании рисунка. Таким образом, на материале фольклорного произведения, имеющего много аналогов в мировой детской литературе (турецкой, арабской, индийской и др.), учитель формировала у детей комплексное коммуникативное умение чтения, письма и изложения содержания. Отметим, что дети описывали свои рисунки полупечатным шрифтом.



Контрастом к детским письменным работам, выполненным полупечатным шрифтом, выглядит письмо прописью (материал представлен учителем Г. В. Чибышевой, педагогом дополнительного образования в г. Владимир):

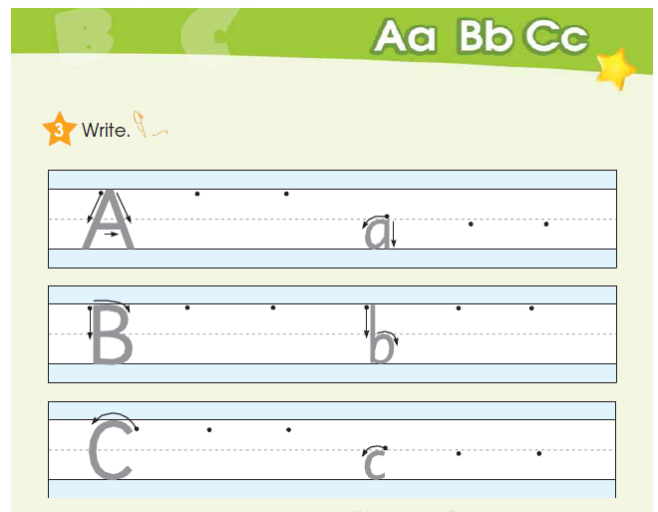
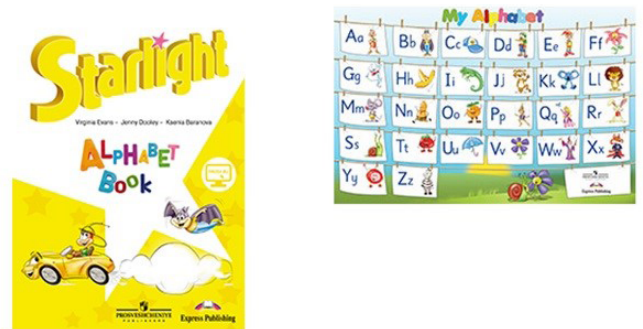


Педагог делает вывод о том, что слитные письменные буквы делают ученический почерк неразборчивым, а если поставить задачу каллиграфически правильно писать прописью, двойная сложность задания ведёт к большим затратам времени и, в результате, снижается качество содержания письменного высказывания детей.

Аналогичного мнения придерживается педагог английского (второго) языка, которая ведёт занятия со студентами-иностранцами в Великобритании: «Я предпочитаю написание полупечатным шрифтом. Проверка работ, которые студенты из Германии, Дании, Бельгии пишут заглавными буквами или, ещё хуже, прописью, то есть, слитными буквами с соединительными линиями, превращается в испытание для меня. Слитно пишут французы, итальянцы, чехи, словаки и др. Это сплошные загогульки-крендельки, где трудно понять, где начало или конец буквы».

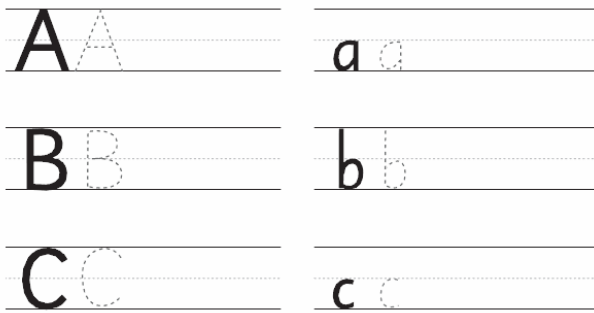
Сложность восприятия текста, написанного прописью, становятся ещё более очевидной, если учесть, что пропись по-английски в разных европейских, ближневосточных, африканских и азиатских странах имеет свои особенности и может быть непонятна для иных культур. Это обстоятельство важно учитывать, так как английский язык является в России средством международного общения, а не lingua franca (неродной язык для регулярного общения внутри страны по своим внутренним правилам).

В специально разработанном модуле УМК «Звездный английский» – Starlight. Alphabet Book» учащимся предлагается освоить полупечатный шрифт английского алфавита, легко узнаваемый в процессе чтения, удобный для письма и наглядно сопоставимый с буквами компьютерной клавиатуры.



# My Alphabet

5 Write.



6 Circle the same.



## Прописью, полупечатными или на клавиатуре

Приведём ещё несколько мнений российских учителей, высказанных во время опроса, проведённого в интернет. Эти мнения в ряде случаев противоречили друг другу и выявляли дополнительные альтернативы.

«Я уже три раза переучивалась писать по-английски. Писали скорописью с наклоном. Потом стали писать без наклона соединяя буквы. И вот теперь полупечатный шрифт. Это самый удобный вариант. Дети легко запоминают буквы и транскрипцию и без проблем читают печатный текст и рукописный. Однако, они с трудом разбирают почерк с соединительными элементами. Все тесты следует выполнять полупечатным шрифтом, т. к. проверяются такие тесты компьютером. Это требование времени».

«Помнится, что в ВУЗе на ИнЯзе нас учили английской каллиграфии. Были прописи, и мы выводили буквы и слоги. Очень дисциплинировало мозг и вырабатывало терпение и дисциплинированность!»

«Почерк у младших школьников иногда ужасный, проверять работы с прописными буквами проблематично, непонятно, что ребёнок написал. Не случайно, когда к нам приходят на уроки американские учителя, они тоже всегда пишут на доске печатными буквами.»

«Весь мир учит английский язык. У каждого своя система письменности.

Полупечатное написание наиболее понятно для международного общения, вызовет меньше трудностей в различении букв.»

«Меня учили писать прописью, и это точно совпадало с британской прописью для английских детей с родным английским языком. Этому не сложно учить, хотя, печатными буквами легче».

Основное противоречие российские учителя участники проведённого интернет-опроса видели в том, что как слитное написание букв прописью, так и отдельное написание полупечатным шрифтом имеют свои преимущества. Вместе с тем, международный опыт выявляет ещё одно противоречие – между письмом полупечатным шрифтом и компьютерной клавиатурой.

Заметим, что с 2016 года Финляндия осуществляет переход к обучению детей в школе пользоваться компьютерной клавиатурой вместо традиционного письма. По мнению организаторов этого проекта, в современном мире имеет смысл полностью перейти на компьютерную клавиатуру после того, как дети в ранний период овладеют основами письма прописью и полупечатным шрифтом.

Новые инициативы нередко встречают сопротивление, и можно слышать мнение о том, что традиционное письмо является эстетически ценной практикой, символизирует сохранение национальных традиций, рассматривается как развивающий фактор. Приводятся также такие аргументы, как положительное психофизиологическое воздействие на психику ребёнка, помощь детям с дислексией – нарушением распознавания и написания букв в процессе письма и чтения.

При всей важности приводимых аргументов, использование компьютерной клавиатуры имеет неоспоримые преимущества в век активной информатизации общества и повсеместного внедрения цифровых технологий. Следует заметить, что очередным витком развития рассматриваемого противоречия может стать широкое использование голосового ввода информации – печатать, что полезно для развития пальцевой моторики или вводить информацию голосом, что быстро и удобно.

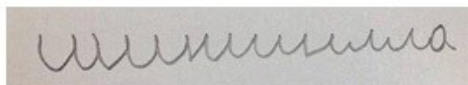
Пока же основными преимуществами использования компьютерной клавиатуры можно считать следующие: быстрее фиксируется информация, повышается продуктивность работы, текст содержит



меньше ошибок, пальцы интенсивно тренируются, удобно делать выписки с помощью копирования фрагмента и проч.

Записи на компьютере или в мобильном устройстве удобно организовать. Нужную информацию в записях легко найти по ключевому слову. Необходимыми сведениями удобно обмениваться между партнёрами в учёбе. Есть возможность добавлять фотографии, видео и ссылки на сайты в интернет. Сохранённые заметки отличаются чёткостью и имеют опрятный вид.

К сказанному добавим, что преимущества компьютерного шрифта отчётливо видны на примере слова «шиншилла» написанного по-русски прописью (*continuous cursive*):



Аналогичные примеры можно найти в любом языке.

Анализ учительских блогов различных учительских форумов ряда европейских стран показали следующее распределение мнений участников: 42% предпочитали сначала обучать полупечатному шрифту и позже компьютерной клавиатуре, чтобы дети умели и писать и печатать; 30% участников отдали свои голоса обучению детей печатать на компьютерной клавиатуре, следуя пожеланиям детей; 23% выбрали полупечатный шрифт, так как это полезно и не мешает овладению компьютерной клавиатурой; 5% настаивают на обучении слитному письму прописью.

### Заключение

Проведённое исследование обучения детей технике письма показывает, что среди учителей существуют разные мнения о том, чему следует отдать предпочтение: традиционной слитной прописи (*continuous cursive*) или полупечатному написанию букв (*manuscript*).

Сторонники слитного написания письменных букв используют в качестве аргумента культурную традицию и психофизиологическое обоснование пользы прописи для развития ребёнка, отмечают возможность писать быстрее слитными буквами, а также вспоминают «старые добрые времена».

Защитников полупечатного написания букв значительно больше. Полупечатные буквы содержат меньше элементов и сводятся к закруглениям и прямым линиям – *balls and sticks*. Такие буквы обеспечивают относительно высокую скорость письма при частичном соединении, позволяя учащимся произвольно выписывать некоторые буквы и при этом сохранять достаточную чёткость почерка и читаемость текста.

Сторонники полупечатного шрифта критически относятся к обучению слитному письму, которое делает написанный текст неразборчивым.

В современном мире образования ведётся дискуссия в связи с переходом некоторых национальных образовательных систем на обучение детей компьютерной клавиатуре как основному способу выполнения учебных заданий, тестирования и письма в целом.

В решении этой проблемы критериями является педагогическая (воспитательная, развивающая и обучающая) целесообразность, психофизиологический эффект, коммуникативная эффективность и формирование у детей практических компетенций, востребованных жизнью. Культурные традиции играли, играют и будут играть свою роль в содержании образования до тех пор, пока они содействуют, а не препятствуют подготовке детей к жизни – решению ключевой задачи, стоящей перед школой.

### links & resources

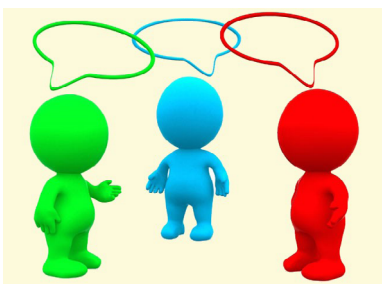
1. Donoghue, R.M. Language Arts. Integrating Skills for Classroom Teaching. Sage. L., 2009.
2. Free, L. The 2017 Perkins guide to Primary School. PublishNation. L. 2016.
3. Lund R. Handwriting as a tool for learning in ELT // ELT Journal. Vol. 70 (1). 2015. 48-56.

## ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ В УМК «STARLIGHT»: КОГНИТИВНЫЙ ДИССОНАНС, ИНФОРМАЦИОННОЕ НЕРАВЕНСТВО И ЛОГИЧЕСКИЙ ТУПИК

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Начиная с 70-х годов XX века в практику преподавания иностранных языков уверенно пришел коммуникативно ориентированный метод. У учителей



и учащихся появилась надежная теоретическая и практическая основа обучать устному речевому общению не через перевод, заучивание текстов и декламацию грамматических правил, а через коммуникацию, приближенную к естественной. Увы, радужные ожидания на деле оказались программными декларациями, а на уроки иностранного языка вначале робко, а постепенно все более решительно и наконец победно вторглись языковые тесты. Выполнение заданий на тестовых бланках фактически заменило собой обучение говорению. Сегодня, когда в связи с меняющимся содержанием ЕГЭ, внимание к обучению российских учащихся устному речевому общению на иностранном языке вновь возрастает, возникает необходимость активной разработки современных приёмов и организационно-педагогических технологий эффективного обучения школьников устной речевой деятельности. Статья посвящена решению этой проблемы.

### Почему устная речь стала «золушкой» на уроках английского языка

Распространенной практикой на уроках английского языка стала подмена обучения устной речи серией лексических и грамматических упражнений и тренировкой умения понимать устный и письменный текст. Дополнительной тенденцией последнего времени стало обучение умению создавать письменные тексты заданного формата, а также описывать изображения в строгом соответствии с формальными требованиями, когда оформление ответа важнее его содержания. Подобные задания, нередко выполняемые как «заполнение бланка», являются показателями не коммуникативной, а тестовой компетенции учащихся.

Причину подмены обучения устной речи формированием у учащихся тестовой компетенции найти несложно. Это явление называется **обратным влиянием** содержания языкового экзамена на содержание образовательного курса иностранного языка — backwash effect. Такое влияние заметно не только на уроках. Сегодня уже можно говорить о явном преобладании приёмов бланкового

тестирования лексики и грамматики, а также чтения и слушания над методическими приёмами обучения естественной коммуникации. Оказалась забытой проблема **аутентичности обучения речи** — организации учебных заданий по аналогии с функционированием устного языка в реальных жизненных обстоятельствах.

Умения множественного выбора, установления соответствий, дифференциации верного и неверного, выстраивания логической последовательности, безусловно, нужны для развития речевого мышления учащихся, но они нужны, прежде всего, для развития не коммуникативной, а тестовой компетенции школьников. **Умения выполнять языковые тесты не могут заменить устные речевые умения общаться на иностранном языке.** Более того, результаты ставших традиционными «бланковых» тестов не могут надежно показать действительный уровень коммуникативной компетенции учащихся. Каждый учитель на своей практике убеждается в том, что уровень развития тестовых и устных речевых умений у учащихся может заметно различаться.

Для справки отметим, что в ряде стран мира, где применяется методика языкового тестирования с помощью «бланков», содержащих задания типа «верно — неверно», «установите соответствия между элементами», «выберите правильный ответ», «восстановите логическую последовательность», «вставьте пропущенный элемент», **обязательной частью экзамена являются также тестовые задания со свободно конструируемым устным или письменным ответом.** Такие задания именуется «открытыми» (open tasks), в отличие от тестовых заданий на бланках, которые в педагогическом обиходе учителя и учащиеся иногда называют «американским тестированием». При этом значение языковых тестов в оценке учебных достижений школьников не отрицается.

### Нормативные документы об обучении устной речи

Федеральный государственный образовательный стандарт[1] предусматривает формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Из этого следует логический вывод о том, что **устная речевая компетенция является важнейшим компонентом коммуникативной компетенции учащихся в целом и не должна подменяться тестовой компетенцией.**

Более подробно требования к формированию умений устной речи учащихся излагаются в Примерной основной образовательной программе. В соответствии с ПООП для основной школы в области диалогической речи учащимся необходимо уметь вести диалог в стандартных неофициальных ситуациях, владея нормами речевого этикета. Более способным учащимся даётся возможность задавать вопросы и отвечать на них в обстоятельствах интервью.

В области монологической речи школьники должны уметь рассказывать о себе, своей семье, месте проживания и стране. Им необходимо уметь описывать события с опорой на наглядность, давать краткую характеристику других людей, передавать содержание прочитанного или услышанного текста, а также фильма. Более способные учащиеся могут научиться делать тематические сообщения, комментировать факты и выражать к ним свое отношение, кратко высказываться на заданные темы без подготовки и излагать результаты проектной деятельности.

Отметим, что в ПООП для старшей школы уровень требований к устным речевым умениям выпускников повышается, что особенно заметно на примере углубленного уровня обучения иностранным языкам. Учащимся необходимо функционально пользоваться неродным для них языком как средством общения и познавательной деятельности. Им нужны умения передавать информацию в связных аргументированных высказываниях, используя изучаемый язык как инструмент межкультурного общения в современном поликультурном мире, что необходимо для успешной социализации и самореализации. Требуется достижение уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый уровень и достаточного для результативного общения в рамках выбранного профиля.

#### Устная часть ЕГЭ как стимул и ограничение в формировании устных речевых умений учащихся

Возвращение устной части в программу Единого государственного экзамена повышает значимость формирования устных речевых умений учащихся. Возрастает мотивация и смысл овладения устной речью на уроках иностранного языка, увеличивается время говорения учащихся на занятиях, возвращается интерес к методическим приёмам обучения говорению с целью повышения учебных результатов школьников.

Вместе с тем **ориентация обучения на экзамен всегда ограничивает арсенал дидактических средств, применяемых учителем, и ограничивает умения, формируемые у учащихся узкими рамками экзаменационных требований.** В случае с обучением говорению есть реальный риск того, что обучение говорению, несмотря на требования ФГОС и содержание ПООП, будут сведены к умению задавать вопросы по изображению, описывать фотографию, а также сравнивать два изображения в соответствии с требованиями демонстрационной версии экзамена.

В разрешении этого противоречия важно помнить, что **реальное и заметное повышение результатов учащихся в устной части ЕГЭ зависит не только от овладения техникой выполнения экзаменационных заданий, но и от общего уровня развития коммуникативной компетенции учащихся.** Именно коммуникативные умения, а не техника выполнения тестовых заданий школьников являются главным резервом роста их учебных и экзаменационных показателей.

Влияние широкого содержания обучения устной речи на узкие результаты выполнения учащимися экзаменационных заданий объясняется **«эффектом воронки».**

Содержание обучения устной речи всегда шире узкого набора экзаменационных заданий, однако в них проявляется не только умение действовать в рамках заданного формата, но и весь устный речевой опыт, накопленный учащимися в течение всего периода освоения образовательного курса иностранного языка.

Поскольку формирование устных коммуникативных умений осуществляется с помощью применяемых на уроке обучающих приёмов, возникает необходимость рассмотреть методические приёмы и организационно-педагогические технологии обучения устной речи, которые могут быть полезными учителю и учащимся.

#### Методические приёмы и организационно-педагогические технологии обучения устной речи

Методический приём обучения говорению — это **комплексное обучающее действие учителя, организованное в соответствии с поставленной на уроке промежуточной целью, отвечающее требованиям принципов коммуникативно ориентированного метода обучения и позволяющее решить соответствующую задачу урока с помощью организационно-педагогических технологий.**

Приведенное определение методического приёма показывает, что это комплексное обучающее действие всегда соответствует одной из целей урока, позволяет решить поставленную дидактическую задачу, включает в себя определенный способ обучения и реализуется в виде наиболее целесообразной последовательности совместных действий учителя и учащихся — организационно-педагогических технологий.

**Организационно-педагогические технологии — это описание «шаг за шагом» процесса реализации методического приёма, обеспечивающее преодоление познавательных затруднений учащихся и наиболее эффективное достижение поставленной обучающей цели.**

Например, методический приём «описание изображения» означает, что обучение устному высказыванию осуществляется с опорой на рисунок,





фотографию или диаграмму. Однако для реализации этого приёма недостаточно предложить учащимся изображение и дать задание описать его. Необходимо выполнить определенную последовательность обучающих действий, то есть реализовать организационно-педагогические технологии.

Важно вначале познакомить класс с языковыми средствами для решения поставленной речевой задачи. Одновременно полезно расширить фоновые знания учащихся, необходимые для того, чтобы они могли рассказать, что «скрыто за кадром». Это позволит учащимся полнее описать изображение и дополнить внешне видимые детали интересными подробностями. Для того чтобы речь была более организованной, полезно научить школьников систематизировать детали, группировать их по общим признакам, переходить от одной группы деталей к другой, делая необходимые сравнения и обобщения. Кроме того, школьникам пригодится умение устанавливать причинно-следственные связи между действиями и явлениями. Это означает, что дети смогут не только описывать, но и комментировать изображение.

Организационно-педагогические технологии можно сравнить с «секретами йоркширского пудинга». Для того чтобы пудинг соответствовал английским стандартам, недостаточно соединить его традиционные ингредиенты — такие как яйца, молоко, соль, муку и растительное масло — всё в нужном количестве. Необходимо строго соблюдать рекомендации и поместить хорошо взбитое тесто в холодильник ровно на 30 минут, чтобы не нарушить структуру смеси. Следует обязательно предварительно нагреть духовой шкаф до температуры 220С, иначе тесто не поднимется и пригорит. Важно добавить ложку растительного масла в каждую пустую формочку для пудинга и нагревать это масло в духовом шкафу, пока масло не начнет дымиться! После того, как масло задымилось, положено заполнить каждую формочку не более чем на три четверти тестом пудинга, иначе тесто поднимется через край. Не давая тесту остыть ни секунды, нужно немедленно вернуть его в духовой шкаф, чтобы пудинг сохранил свою форму. Выпекают йоркширский пудинг до двадцати минут и ни в коем случае не открывают дверцу духового шкафа до остывания. Если нарушить хотя бы один из этих секретов, йоркширский пудинг не получится. Например, без дыма пудинг не будет похож на тот, что выпекали в старину над огнем под куском говядины, чтобы на пудинг капал пригорающий мясной сок.

В описании организационно-педагогических технологий «секреты йоркширского пудинга» — это всего лишь метафора. Она показывает, что значение организационно-педагогических технологий как способов управления результатами обучающей деятельности достаточно велико. Без них применение даже самых известных и надежных методических приёмов с набором эффективных «ингредиентов» урока может быть обречено на неудачу.

**Речевая ситуация как ключевой приём обучения устной речи**

Речевая ситуация — это не сценарий и не обстоятельства общения. По своей сути, **речевая ситуация — это психолингвистическая реальность, когда участники чувствуют внутреннюю необходимость прибегнуть к речевым средствам в возникших обстоятельствах.** В реальной жизни участники общения могут испытывать добрые или иные чувства, которые они хотят выразить друг другу устными речевыми средствами. Кто-то может руководить другими, раздавая указания и команды. Острое чувство несправедливости или обиды, наличие иного мнения, знание неизвестных другим участникам интересных подробностей побуждает нас прибегать к слову как важнейшему человеческому орудию проявления своего «Я». Иными словами, **речевая ситуация — это всегда ощущение необходимости активно вмешаться в обстоятельства и преобразовать их в желаемом направлении с помощью речевых средств.**

Устные высказывания в речевой ситуации помогают нам изменить обстоятельства без всяких физических действий. Мы имеем возможность выразить словами переполняющие нас чувства и почувствовать облегчение. Мы можем управлять действиями, мыслями и чувствами других участников общения с помощью своих фраз. У нас есть шанс предупредить конфликт или решить спор в свою пользу. Устное речевое взаимодействие с партнерами помогает нам решить возникшую проблему, обменяться информацией и пополнить собственные знания. Устная речь даёт человеку возможность реализовать себя как личность. Поистине, функциональные возможности слова безграничны, поднимаясь от разрушительного «убить словом» до возвышенного «исцелить словом».

Люди говорят, если ситуация лично значима для них. Понимание роли личностной значимости обстоятельств позволяет нам понять, почему в реальном мире в одной и той же ситуации одни участники активно добиваются своей цели с помощью речевых действий, а другие равнодушно молчат. Говорят те, кого создавшиеся условия не оставили равнодушными, затронули лично и вовлекли в речевое взаимодействие. **Личная причастность человека к обстоятельствам — это и есть речевая ситуация, когда возникает ощущение необходимости сказать своё слово.**

Речевая ситуация как ключевой приём обучения устной речевой деятельности может реализовываться в учебном процессе с помощью одной из трех организационно-педагогических технологий: **«когнитивного диссонанса», «информационного неравенства» и «логического тупика».**

**Технология «когнитивного диссонанса» (cognitive dissonance) в обучении говорению**

Технология когнитивного диссонанса — это один из возможных способов стимулирования речевой активности участников общения. **Когнитивный диссонанс — это активная**

**ориентировочная (поисковая) реакция на неожиданно возникающую перед нами картину мира, которая противоречит нашим представлениям и ожиданиям, вызывая удивление, разочарование, огорчение, замешательство или сомнение, негодование и протест, удивление или даже потрясение.** Значение когнитивного диссонанса в обучении говорению велико в связи с тем, что неожиданная информация порождает коммуникативную потребность, то есть желание выразить чувства, разобраться с проблемой, попытаться изменить обстоятельства. Речевая активность в обстоятельствах когнитивного диссонанса помогает нам лучше адаптироваться к жизни, овладеть ситуацией и контролировать ее.

Когнитивный диссонанс может переживаться как культурный шок, протест против нарушения нравственно-этических и эстетических норм, желание восстановить справедливость или проявить милосердие и т. д.

Существуют разные способы создания когнитивного диссонанса для того, чтобы стимулировать устное высказывание учащихся на уроках иностранного языка. В любом случае важно не оставить учащихся равнодушными.

В учебнике «Звёздный английский 11» (с. 100) есть текст о гигантской черепахе по имени Одинокий Джордж (Lonesome George). Учащиеся читают о том, что эта черепаха живет в одиночестве на острове Пинта в Тихом океане, являясь не только редчайшим, но и единственным последним представителем своего вида животных на земном шаре. Напомним читателю, что предметная линия учебников «Звёздный английский» разработана для школьников, изучающих английский язык на углубленном уровне.

Учащиеся читают текст, обсуждают его и сообща разрабатывают проект помощи этой единственной



Lead-in

- 1 Which of the following can be true about the Galapagos giant tortoises? Decide in pairs. Listen and check.
- 1 They can weigh up to 250 kg.
  - 2 They live for more than 50 years.
  - 3 They sleep for much of the day.
  - 4 They are herbivores.
  - 5 They can survive for a long time without drinking.
  - 6 The breeding season is at the end of the rainy season.
  - 7 The females lay between 2 and 4 eggs.
  - 8 The young tortoises hatch after around 100 days.



оставшейся в живых на земле гигантской черепахе.

Явление когнитивного диссонанса возникает, когда школьникам предлагается найти дополнительную информацию в интернете по обсуждаемой проблеме, и они находят на нескольких сайтах печальное сообщение о гибели Одинокого Джорджа. Оказывается, время было безвозвратно упущено, и никто никогда больше не сможет увидеть на земле эту гигантскую черепаху. Учащиеся, как

правило, не остаются равнодушными и не только выражают свое сожаление, но и хотят больше узнать о жизни Одинокого Джорджа на острове Пинта, а также о других редчайших животных на земном шаре, которых ещё можно спасти.

Когнитивный диссонанс стимулирует коммуникативно познавательную активность и проектную деятельность школьников. Для того чтобы в условиях когнитивного диссонанса более целенаправленно и эффективно обучать устному речевому общению, важно сделать так, чтобы учащиеся предварительно побольше узнали об обсуждаемой проблеме, накопили необходимые речевые средства для обмена информацией и выражения своего отношения к событиям, а также эмоционально откликнулись на предложенные им факты и обстоятельства.

**Технология «информационного неравенства» (information gap) в обучении говорению**

Для того чтобы участники речевого общения активно общались, необходимо создать условия, при которых речевые каналы общения были бы содержательно наполнены разной информацией, различались по фактам, сведениям и отношениям, а школьники, пользуясь разными источниками, видели пробелы знаний друг у друга. Вновь прибегая к метафорическим сравнениям, вспомним, что для того, чтобы вода циркулировала по трубам и радиаторам центрального отопления, нужно, чтобы температура воды в системе была разной.

Процесс учебного речевого общения будет более естественным, если его участники будут владеть разной информацией, по-разному относиться к обсуждаемым событиям, смотреть на одни и те же обстоятельства под углом зрения различных культур.

**Информационное неравенство (information gap) – это разрыв между имеющейся у разных участников общения информацией, переживаемыми чувствами и отношениями, а также мнениями и позициями.**

Информационное неравенство (information gap) как технология обучения устному речевому общению во многих случаях означает, что каждый из участников владеет недостаточной информацией для решения познавательной задачи в то время, как отсутствующие знания имеются у других участников. Смысл организационно-педагогической технологии «информационного неравенства» состоит в том, чтобы стимулировать речевое общение между школьниками, побуждая их собрать воедино всю информацию, необходимую для решения познавательной задачи и выполнения учебного задания или разрешить внутреннее противоречие.

В учебнике «Звёздный английский» есть текст «Standing on Solid Ground», в котором говорится о строении земного шара, твердая кора которого делится на мелкие «разломы», медленно скользящие по поверхности глубоко расположенной мантии, находящейся в жидком состоянии под влиянием раскаленного земного ядра. Движение разломов земной коры приводит к землетрясениям.

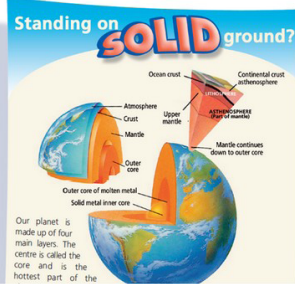


1 Look at the picture. How many layers is the Earth made up of? How can these layers be related to earthquakes?

Listen, read and check.

2 Read the text and mark the statements T (true) or F (false).

- The mantle is the hottest layer of the planet.
- All the Earth's crust is 45km thick.
- Earthquakes occur when the plates move apart.
- People do not feel the majority of earthquakes.
- Some earthquakes are good for the planet.



Для реализации технологии информационного неравенства учащиеся совместно с учителем разрабатывают небольшие текстовые фрагменты, содержащие как проверенные, так и, возможно, недостоверные утверждения по проблеме землетрясений, имеющиеся в интернете. Поисковая работа организуется так, чтобы учащиеся владели разными сведениями. Между разными фрагментами информации возникает противоречие.

Приведем примеры фрагментов текстов (количество фрагментов зависит от числа учащихся):

**Which earthquake has been the deadliest one?**

The deadliest earthquake in recorded history struck Shensi province in China in 1556, killing about 830,000 people. The 1976 magnitude 7.8 earthquake which struck Tangshan, China killed somewhere between 250,000 and 800,000 people. In 2003, the magnitude 6.5 earthquake in Bam, Iran killed more than 40,000 people. The earthquake in Chile on May 22, 1960, is the strongest to be recorded in the world with magnitude 9.5, and killed more than 4,000. For the record, the largest U.S. earthquake occurred on March 28, 1964, in Alaska. It was a magnitude 9.2 quake and took 131 lives.

**Some say that the 1906 San Francisco earthquake was the deadliest ever.**

Though well known, the magnitude 7.8 San Francisco earthquake and ensuing fire killed 3,000 and razed large sections of the city. It was the most deadly in U.S. history, but was it the worst the world has seen, by far? This needs to be studied and to answer this question we need to know details about earthquakes in such countries as China, Iran, Chile, Alaska. Only by comparing the facts and figures can we establish the truth and say that a certain earthquake was the deadliest ever on Earth. Only then can we call the assumption a fact.

**Can people cause earthquakes by their activity?**

Earthquakes induced by human activity have been documented in a few locations in the United States, Japan, and Canada. The cause was injection of fluids into deep wells for recovery of oil, and the filling of large reservoirs for water supplies. Most of these earthquakes were minor. Deep mining can cause small to moderate quakes and nuclear testing has caused small earthquakes in the immediate area surrounding the test site, but other human activities have not been shown to trigger earthquakes. Earthquakes are part of a global tectonic process that generally occurs well beyond the influence or control of humans. The origin of earthquakes lies very deep beneath the surface.

**Even large nuclear explosions have little effect on earthquakes outside the area of the blast itself.**

The largest underground nuclear tests conducted by the United States were detonated on the Aleutian Islands on November 6, 1971. The test did not trigger any earthquakes in the seismically active Aleutian Islands. On January 19, 1968, a nuclear test took place in central Nevada. Seismograph records showed that the seismic waves produced by the fault movement were much less energetic than those produced directly by the nuclear explosion. Locally, there were some minor earthquakes surrounding the blasts that released small amounts of energy. Scientists found nothing to connect the testing with earthquakes in the area.

... ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СВЕДЕНИЯ

... ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СВЕДЕНИЯ

Для подготовки текстовых фрагментов можно использовать сайт [http://earthquake.usgs.gov/learn/topics/megaqk\\_facts\\_fantasy.php](http://earthquake.usgs.gov/learn/topics/megaqk_facts_fantasy.php)

На уроке несколько участников, пользуясь имеющейся у них информацией, излагают найденные сведения классу. После этого школьники получают задание сообща определить меру истинности сообщенных классу фактов и мнений. Для этого нужно в ходе группового общения сопоставить имеющиеся в классе факты, проливающие свет на обсуждаемую проблему. В поиске текста участникам разрешается задавать друг другу специальные вопросы типа "Who knows more about ...?", "What do you know about ...?", "How do you think ...?", "Why do you think ...?", "Who do you think ...?" Участникам запрещается видеть тексты друг друга.

Найдя с помощью вопросов источники дополнительной информации, имеющиеся у других участников, партнеры начинают общение,

делясь имеющимися у них сведениями, задавая уточняющие вопросы и приходя к выводу о ложности или истинности того или иного тезиса. Обмен информацией и обсуждение итогового вывода осуществляется исключительно в устном взаимодействии, и учащиеся «не подглядывают» в текст партнера по общению.

**Технология «логического тупика» (logical impasse) в обучении говорению**

Общение между участниками речевого взаимодействия активизируется, если неожиданно обнаруживаются сенсационные сведения, сталкиваются противоположные взгляды и высказываются категоричные возражения, а лично значимые идеи вдруг встречают равнодушные или непонимание.

**Логический тупик — это столкновение развиваемой говорящим мысли с препятствием в форме неожиданных**



**открытий, контраргументов и возражений, а также непонимания идей, имеющих особую ценность для говорящего.**

Логический тупик нередко возникает по мере развертывания сюжета детективного рассказа. В учебнике «Звёздный английский 11» есть ряд детективных сюжетов, например, тексты, объединенные общим названием “Watching the Detectives”. Такой материал подсказывает идею использовать детективные сюжеты для реализации технологии «логического тупика».

В целях организации речевого общения используются карточки, которые частично может разработать учитель, а содержание других карточек разрабатывают сами учащиеся в малых группах отдельно друг от друга.

Приводим пример содержания нескольких ролевых карточек для «детективного расследования»:



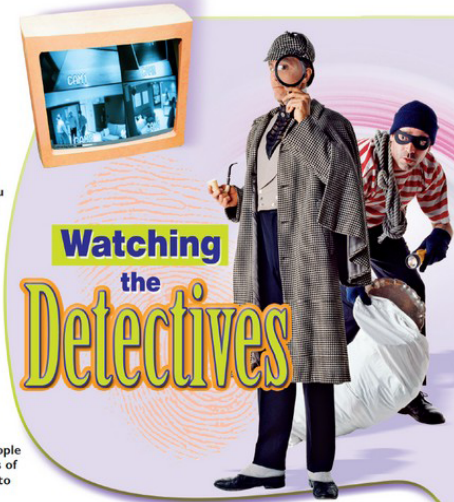
Lead-in

1 Look at the pictures and read the title. What do you think the texts are about? Who are the men in the picture and how are they related to the text?

2 **Think!** Why do people commit crimes? What would you do if you saw someone committing a crime? How can we make society a safer place?

Listening

3 Listen to three people who have been the victims of crime. Match the speaker to the crime.



<p>Accidents have been on the rise in this small town outside Manchester. Every single midnight has seen over ten car crashes, which has been a lot more than usual statistics. “It has to be someone crazy”, — this idea is on the mind of a modest tailor living in a small house after having heard the news on the local radio.</p>	<p>Detective Andy Right has been very much worried about the car accidents in his native town. He himself nearly ran into the car that was rushing along the street at a breakneck speed. He missed the number on the car plate but he was sure that at the steering wheel was a blond woman of an indefinite age.</p>
<p>Ms Hilary Stevens is a tall young woman with blond hair under a dark kerchief. She works for the police department and is perfectly aware of the string of car accidents that have made the citizens so worried. However she will not say a word about these cases and immediately leaves the conversation about the car accidents.</p>	<p>Antony Johnson is a car racer. He enjoys speeding up on the road challenging other drivers to give way. However he is sensible enough not to risk being fined by the road police and performs his road tricks only when he feels absolutely safe. His favorite hobby is to make drivers change the lane in panic.</p>
<p>Sofia Steward is a student. Recently she has been very strongly offended by her boyfriend. She feels mad and is eager to do something extraordinary just to vent her anger out. Every time she drives to the university in the center of Manchester she feels like boiling over. If she saw her boyfriend she would revenge!</p>	<p>Mr. Allan Brixton, a retired policeman, lives alone in a dark grey house away from the community. Everybody calls him an “outcast”. His only companion was a big black cat. Once the neighbors heard Allan shouting threats at the cat. After that the cat disappeared not to be seen again.</p>
<p>The police were surprised to hear evidence that some drivers were apparently hallucinating at the steering wheel. They recalled seeing a huge black cat with sparkling green eyes staring directly at them through the windscreen. After that a sudden blackout of conscience would come and they remembered nothing else.</p>	<p>... Дополнительные детали</p>

Работа по технологии «логический тупик» может продолжаться несколько уроков. Школьники постепенно знакомятся с деталями детективного сюжета, и каждый раз высказывают самые разные предположения. Эти предположения учащихся обязательно фиксируются учителем и классом так, чтобы использовать все накопленные гипотезы и аргументы для «сталкивания позиций» и оживления речевого взаимодействия школьников в поисках решения проблемы.

Участники или творческие пары продумывают свою линию сюжета и добавляют в детективную историю дополнительные подробности, действующих лиц и подозреваемых персонажей. Развязка детективной драмы может быть неожиданной. В приведенном примере по одной из разработанных учащимися версий виновником

аварий являлся большой черный кот, убежавший от хозяина и неожиданно появившийся на дороге перед движущимися автомобилями в темноте ночи.

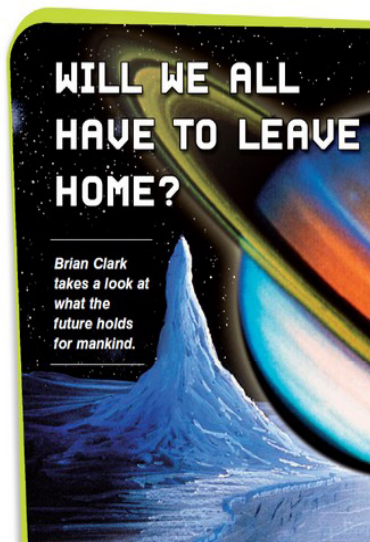
Учащиеся могут сами разрабатывать сюжет детективных рассказов для последующего коллективного разгадывания сюжета.

Другие тематические направления для применения технологии «логического тупика» в целях обучения учащихся устному речевому взаимодействию могут быть подсказаны учебником «Звёздный английский 11». Например, в книге для учащихся имеется текст под названием «Will we all have to leave home?» Речь идет о выборе, стоящем перед человечеством в будущем: продолжать жить на планете Земля с различными угрозами, грозящими далеким потомкам, или искать возможности переселения в иные космические миры.



Lead-in

- 1 Name the planets in our solar system. Which is the closest/ farthest from the Sun? What's the difference between a star and a planet?
- 2 Complete the sentences with the words. Which of these facts did you know?  
 \* dwarf \* asteroids \* constellations  
 \* moons \* supernova \* comets
- 1 ..... form tails when they pass through the inner solar system.
- 2 ..... orbit the Sun in the same direction as the Earth.
- 3 Mars has two .....: Deimos and Phobos.



Для вовлечения школьников в речевое взаимодействие разрабатывается раздаточный материал с содержательными фрагментами, противоречащими друг другу. Противоречивая информация создаёт для участников «логические тупики», которые они сообща преодолевают в коллективном взаимодействии. Важным требованием к соблюдению технологии «логического тупика» является обязательное ведение наглядного дневника идей, выдвигаемых учащимися в ходе устного общения на уроках. Для ведения такого дневника используются не только записи учащихся, но и плакаты, интерактивная доска или мультимедийный проектор.

Приведем фрагмент предварительно подготовленного отдельными учащимися под руководством учителя раздаточного материала:

<p>In the DISTANT future, 50 or more years from now, we will be threatened to destroy our home planet via waste, over-crowding, over-consuming, and backlash from manmade catastrophes. Solutions to the problems facing our environment now have been fought over for decades with no good result. Besides that, we have to wait for technology to catch up with the proposed solutions but the time does not wait.</p>	<p>How are we going to colonize space when we can't even set foot in any atmosphere other than our own? Colonizing other planets in space is unrealistic. It will require a lot more money that we spend on the space program. Having wasted all this money we will not achieve much. The moon has only rocks on it and no air to breathe. Mars is uninhabitable with its poisonous atmosphere. Venus is no better for us.</p>
<p>We just have to discover new things. It is interesting to deal with the reality that is continuously changing. We have no choice but to meet the challenges that are threatening us around. We have to try out human power. We have to look for a better alternative. If colonizing the other parts of the universe could be one of the solutions to work for, then we should go for it. We will not know anything better if we do not press for change.</p>	<p>I do not think there will be a need to colonize space in the distant future. The only reasons the need would arise would be either to relieve over-population, or due to a scarcity of resources. Populations are on the decline, throughout Europe and Asia. Thus, I do not think over-population will pose a great problem. Concerning resources, we have not yet found a planet to which we can travel that can sustain life.</p>
<p>... Additional details</p>	<p>Life in a space colony would present a huge challenge to humans. Space settlements would have to provide for the material needs of hundreds or thousands of humans, on the planet that can be hostile to human life. That would involve technologies, such as life support systems, that have yet to be developed. They would also have to deal with other issues of how humans would behave and survive in that alien environment long-term.</p>

Рекомендуется поощрять разработку фрагментов информации учащимися самостоятельно так, чтобы содержание не было известно другим участникам.

В ходе речевого взаимодействия учащиеся постепенно, от урока к уроку, приходят к новым знаниям, могут изменить свое первоначальное мнение и в итоге договориться об общем подходе к решению обсуждаемой проблемы.

В поиске материала для общения рекомендуется использовать интернет- сайты, предлагаемые в учебнике «Звёздный английский 11» для ученических проектов.

**Управление групповым общением (Managing group talk)**

Групповое общение в естественных условиях — это самоорганизующийся процесс, имеющий признаки хаотичности и непредсказуемости. Учебная среда с её системно-деятельностной организацией

предполагает педагогическое управление устным речевым общением учащихся.

**Педагогическое управление речевым взаимодействием школьников необходимо для получения трех результатов урока в соответствии с ФГОС — усвоение школьниками требуемых программой коммуникативных умений (предметный результат), овладение важными для учащихся универсальными познавательными действиями в групповом общении (метапредметный результат) и формирование участников социально ценных знаний, отношений и убеждений (личностный результат).**

Одним из способов педагогического управления групповым общением учащихся является «матрица управления дискуссией»:

### Матрица управления дискуссией

ФИО	Согласие	Возражение	Вопрос	Добавление
1	✓		✓	
2		✓	✓	✓
3	✓			
4			✓	
5		✓		✓
6	✓	✓		
7		✓	✓	✓
8	✓			
9		✓	✓	

Как показывает приведенный пример матрицы управления дискуссией, учитель заранее выбирает коммуникативные функции, подлежащие речевой тренировке (коммуникативные функции для управления дискуссией можно менять по усмотрению учителя). Эти функции обозначены в матрице, которую учащиеся видят на плакате или интерактивной доске. По мере того, как школьники участвуют в групповом общении, учитель или выбранный наблюдатель отмечает в матрице выполненные конкретными участниками речевые функции. Это помогает организовать групповое общение как **учебную тренировочную деятельность с целью овладения заданными коммуникативными функциями.**

В групповой дискуссии необходимо управлять формированием учащимся умения взаимодействовать друг с другом. Для этого важно создать условия для формирования у учащихся социальной компетенции и управлять этим процессом на уроке.

**Социальная компетенция — это комплексное умение взаимодействовать с другими участниками общения, определяемое внутриличностным, межличностным и эмоциональным интеллектом участников.**

**Внутриличностный интеллект** важен для объективной оценки школьниками своих возможностей, понимания своих сильных и слабых сторон, умения контролировать себя и управлять своим речевым и неречевым поведением.

**Межличностный интеллект** детей обеспечивает умение понять не только себя, но и других, выстраивая бесконфликтное, толерантное и эффективное взаимодействие с партнерами в сообществе выполняемой деятельности.

**Эмоциональный интеллект** учащихся нужен для того, чтобы понять эмоции других участников общения и сопереживать им, контролировать собственные чувства, уметь адекватно описать свои и чужие переживания.

Наилучшим способом управления социальной компетенцией и развития этого комплексного умения у учащихся можно считать взаимную оценку учащимися друг друга по следующим критериям:

- популярность участника группового общения (оценивается количество обращений к конкретным учащимся за помощью и советом в случае затруднений в ходе дискуссии),
- вежливость участника группового общения (оценивается умение участников демонстрировать уважение к другим, предупреждать конфликтные ситуации, учитывать чужое мнение),
- контактность участника группового общения

(оценивается количество установленных участником личных контактов с другими школьниками в ходе дискуссии),

- активность участника группового общения (оценивается умение сформулировать разнообразные идеи в групповом обсуждении проблемы),
- эффективность (оценивается четкость и польза сформулированных идей, помогающих поиску окончательного решения проблемы).

По каждому критерию участники выставляют друг другу оценку по 100-балльной системе после завершения группового общения. На основании взаимных индивидуальных оценок вычисляется средний балл. Для оценивания социальной компетенции участников можно использовать шкалу:

По каждому критерию участники выставляют друг другу оценку по 100-балльной системе после завершения группового общения. На основании взаимных индивидуальных оценок вычисляется средний балл. Для оценивания социальной компетенции участников можно использовать шкалу:

ФИО	Популярность	Вежливость	Контакты	Активность	Эффект
1					
2					
3					
...					

Социальная компетенция учащихся представляет собой важное универсальное коммуникативно познавательное умение, которое относится к метапредметным результатам образовательного курса и не **оценивается учителем.**

**Важнейший аспект педагогического управления устным речевым общением учащихся на уроке иностранного языка — управление познавательным интересом и учебной мотивацией школьников.**

Познавательный интерес, то есть устойчивая направленность внимания учащихся, всецело определяется их **учебной мотивацией — внутренним побуждением к активному учению.** Устойчивость учебной мотивации школьников определяется рядом педагогических условий позволяющих управлять этим хрупким психологическим образованием:

- важно учитывать личностную значимость выполняемой деятельности, что зависит от индивидуальных потребностей, интересов, жизненных планов;
- хорошо, если учащиеся будут видеть свои достижения и иметь преобладающий успешный опыт ранее выполненных заданий;
- школьникам необходимо чувство оптимизма в случае затруднений, а также знание эффективных стратегий преодоления трудностей (можно с помощью педагога);
- помогают положительные переживания в связи с комфортными условиями деятельности, отношениями взаимной поддержки, общими ценностями и нормами в группе;
- на мотивацию учения влияет ощущение собственной личностной значимости в группе, адекватность



самооценки и уровня собственных притязаний, уверенность в своей психологической защищенности.

Положительная мотивация учения в целом влияет на мотивацию овладения устной речевой деятельностью. Однако активное участие в учебных заданиях, требующих речевого взаимодействия на иностранном языке, дополнительно зависит от некоторых специфических условий.

Мотивированное говорение на уроке иностранного языка возможно, если создаётся **речевая ситуация**, выбирается **актуальная для детей тема / проблема** общения, выполняется **посильная коммуникативно познавательная задача**, проявляется взаимное **уважение и понимание** среди участников, демонстрируется **активное внимание к содержанию реплик учащихся**, школьники владеют **стратегиями продуктивного речевого взаимодействия**, учитель **толерантно относится к лексико-грамматическим неточностям** в учебной речи участников общения. Если хотя бы одно из этих условий не соблюдается, мотивация устного речевого взаимодействия на уроке заметно снижается.

Для контроля и управления мотивацией говорения учащихся на уроке можно использовать «весы интереса» к выполняемому заданию:

Интересно	← - - - -	- - - - - →	Скучно
Легко	← - - - -	- - - - - →	Трудно
Хочу повторения	← - - - -	- - - - - →	Мне достаточно

Учащимся предлагается до и после выполнения задания отметить «крестиком» меру своего интереса к заданию, степень трудности поставленной задачи, а также желание повторно участвовать в аналогичных заданиях на последующих уроках. Результаты «взвешивания интереса» полезно обсудить в группе.

Отметим, что учебник «Звёздный английский 11» содержит обширный текстовый материал, мотивирующий устное речевое взаимодействие школьников.

### Заключение

Формирование умений устной речи — это задача, которая неожиданно оказалась трудно решаемой в условиях подмены коммуникативно ориентированного обучения иностранным языкам подготовкой к языковым тестам бланкового типа. Помочь в преодолении возникшей трудности могут современные организационно-педагогические технологии. С их помощью активизируются процессы мышления и речи, формируются коммуникативные и социальные умения, расширяется кругозор, а также решается проблема аутентичного обучения говорению на иностранном языке в условиях выражения мысли, межличностного взаимодействия и утверждения себя как личности в общении.

### links & resources

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.
2. Баранова К.М., Дули, В., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс. В. Английский язык. 11 класс. Серия «Звёздный английский». — М.: Express Publishing; «Просвещение». 2011.
3. Мильруд Р.П. Речевая ситуация как методический приём обучения. // ИЯШ. — 1982. — № 1. С. 38–40.
4. Мильруд Р.П. Повышение эффективности речевой ситуации как методического приёма обучения. // ИЯШ. — 1983. — № 2. — С. 27–32.
5. Мильруд Р.П. Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка. // ИЯШ. — 1986. — № 4. С. 29–33.
6. Мильруд Р.П. Организация ролевой игры на уроке. // ИЯШ. — 1987. — № 3. — С. 30–34.
7. Мильруд Р.П. Ориентировочные задания на уроке иностранного языка. // ИЯШ. — 1988. — № 6. — С. 12–18.
8. Мильруд Р.П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроках иностранного языка. // ИЯШ. — 1991. — № 6. — С. 3–7.
9. Мильруд Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // ИЯШ. — 1996. — № 6. — С. 6.

## К ПЕРВЫМ МЕЖДУНАРОДНЫМ ПОБЕДАМ СО «ЗВЁЗДНЫМ АНГЛИЙСКИМ» И ЭЛЕКТРОННЫМ ПОРТАЛОМ «CITY STARS» ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Участие в интеллектуальных состязаниях по английскому языку имеет для детей особую привлекательность. Атмосфера дружеского соревнования, занимательный характер предлагаемых заданий, желание добиться победы стимулирует познавательную деятельность учащихся и мотивирует их учение. Значимость экзаменов, олимпиад, турниров и конкурсов по английскому языку возрастает, если эти соревнования имеют международный статус. Участие в подобных событиях представляет собой важный шаг к утверждению себя в международном сообществе. Современные российские учащиеся готовы сделать этот шаг уже в начальной школе.



В условиях, когда возрастает значимость английского языка в современном мире, повышается интерес семьи и учащихся к качественному образованию. Участники образовательных отношений хотят объективно оценить уровень владения английским языком у детей и соответствие их знаний международным стандартам. Не случайно растёт интерес родителей и школьников к сдаче международных экзаменов по английскому языку, начиная с обучения в начальной школе. В связи с этим, старшие члены семьи и учащиеся все более требовательно относятся к учебным пособиям, по которым обучаются дети.

Рассмотрим особенности учебника «Звездный английский» для начальной школы, электронного портала «City Stars» и содержание кембриджских экзаменов – Cambridge English: Young Learners -YLE по английскому языку для школьников.

### Особенности УМК «Звездный английский»

«Звездный английский» это современный учебно-методический комплект пособий, материалов и электронных ресурсов. В этом учебнике передовые идеи и инновационные технологии международной практики преподавания английского языка интегрируются с Российскими традициями и

педагогическими тенденциями в соответствии с Законом об образовании в РФ и положениями ФГОС.

В учебнике обеспечивается синергия системно-деятельностного, коммуникативно-ориентированного и учебно-исследовательского подхода к обучению английскому языку на всех ступенях школьного образования.

Учитываются возрастные особенности учащихся начальной, основной и старшей школы. В начальной школе осуществляется постепенный переход от занимательного учения к сознательно-коммуникативной деятельности младшего школьника. В основной школе сознательно-коммуникативная деятельность существенно дополняется учебно-академическим содержанием. В старшей школе создаются условия для личностной самореализации выпускников, успехов на выпускных экзаменах и достижении жизненных целей.

Учитываются требуемые ФГОС личностные результаты школьного образовательного курса английского языка. К наиболее важным результатам можно отнести национальное самосознание, культурное самоопределение, готовность к толерантному межкультурному взаимодействию заинтересованное отношение к учению, познавательная мотивация и др.

Ресурсы «Звездного английского» позволяют достигать метапредметные результаты образовательного курса и формировать у учащихся универсальные учебные действия личностного, регулятивного, познавательного и коммуникативного типа. Решение этих задач обеспечивается предусмотренными в учебнике учебно-исследовательскими технологиями проектной деятельности.

Предметные результаты становятся реальностью благодаря тщательно отобранному аутентичному языку учебника, балансом развивающихся устно-речевых умений, творческого письма, смыслового чтения и активного слушания. В содержании учебника отражаются процессы глобализации в современном мире, формируется широкий социокультурный кругозор учащихся.

Наконец, учебник ориентирован на развитие у школьников ключевых учебных компетенций, столь необходимых каждому человеку в современном мире. У школьников формируется готовность демонстрировать академический успех, быть субъектом непрерывного образования в России и за

рубежом, реализовывать свой потенциал в условиях интеллектуальных состязаний и участвовать в разных формах итоговой аттестации.

Особого внимания заслуживает формирование готовности российских учащихся к достойному участию в международно признаваемых олимпиадах и экзаменах. Учебно-методический комплект «Звёздный английский» содержит большие возможности для подготовки учащихся к международным интеллектуальным испытаниям, начиная с начальной школы.

#### Обучающий ресурс УМК «Звёздный английский» для начальной школы

УМК «Звёздный английский» для начальной школы включает несколько компонентов. Учебник для каждого класса состоит из двух частей со встроенной книгой для чтения. Есть также рабочая тетрадь в двух частях с наклейками и картинками для вырезания. Разработана книга для учителя в двух частях, где удобно представлены как материалы книги для учащихся, так и методические рекомендации учителю. Бесплатно можно скачать рабочие программы. Доступен в интернете аудиокурс для занятий в классе. Имеются контрольные задания для учащихся. Для домашнего прослушивания учебного материала учащиеся используют специально разработанный аудиокурс. Каждому году обучения соответствует свой дополнительный сборник упражнений. Предлагается видеокурс на DVD (DVD-Video). Есть раздаточный материал в форме Flashcards и учебные плакаты, которые можно скачать бесплатно. Полезной для учителя и старших членов семьи учащихся будет «Книга для родителей» с рекомендациями для работы с учащимися во втором, а также третьем и четвёртом классе.



Купить



Купить



Купить



Купить



Купить



Купить



Купить

Обратим внимание на то, что все материалы УМК «Звёздный английский» для начальной школы носят развивающий характер, способствуют формированию у учащихся познавательных интересов и умений, что важно для формирования у младших школьников не только коммуникативной компетенции, но и готовности к интеллектуальным испытаниям международного уровня.

#### Международные экзамены по английскому языку для младших школьников

Одними из популярных международных экзаменов по английскому языку для младших школьников являются кембриджские экзамены для младших школьников – Cambridge English: Young Learners.

Кембриджские экзамены для младших школьников имеют возрастающую трудность. В связи с этим, российские учащиеся после 3 класса сдают экзамен Starters. Экзамен Movers становится доступен детям после 4 класса. По своему выбору, в более старшем возрасте, школьники могут также сдать экзамен Flyers или KET – Key English Test.

Успешность подготовки к международному экзамену зависит от правильно выбранного учебно-методического комплекта, поскольку для высокого результата недостаточно ограничить содержание работы «автоматизацией формата», называемого «натаскиванием» - rote teaching. Отметим, что УМК «Звёздный английский», вобравший в себя международный опыт обучения английскому языку, создаёт необходимые предпосылки для успешной сдачи экзамена кембриджской градации.

Градация кембриджских экзаменов по годам обучения точно рассчитана на возрастные возможности детей. Динамика становления коммуникативной компетенции у младших школьников особенно отчётливо заметна с каждым учебным годом именно в начальной школе. Возрастные особенности учащихся начальной школы учитываются и отражаются в уровне сложности кембриджских экзаменов, а также УМК «Звёздный английский» и в материалах электронного портала «City Stars».

В содержание экзаменов периодически вносятся изменения, на которые необходимо обратить внимание при подготовке детей к успешному выполнению тестовых заданий. Например, с января 2018 года, вступают в силу некоторые новшества в экзамене на уровне Starters для детей в возрасте 7-12 лет: <http://teachlearnlanguages.com/publications/411/164325/>

Обратим внимание на важное изменение, которое коснулось всех кембриджских экзаменов для младших школьников. В содержании экзаменационных заданий появились простые, но характерные элементы самостоятельного устного или письменного ответа. Например, на уровне Starters в разделе «Говорение» теперь требуется рассказать об изображённом предмете (2-3 фразы), а не просто ответить на вопросы экзаменатора. На уровне Movers в разделе письменной речи добавлено задание в соответствии с картинкой завершить два предложения, написать ответы на два вопроса и написать два предложения. На уровне Flyers элементарный, но развёрнутый ответ младших школьников предполагает написание рассказа по трём предложенным картинкам. Подобные изменения полностью соответствуют российской тенденции постепенно уменьшать долю тестов «закрытого» (бланкового) типа, повышая значение ответа учащихся с элементом творческой самостоятельности на языковых экзаменах.



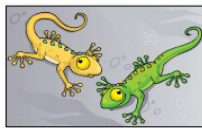
В одном из заданий раздела “Reading and Writing” детям необходимо не просто скопировать нужное слово в соответствующие пропуски в тексте, а вначале догадаться о пропущенном слове, глядя на опорные картинки и думая над смыслом каждого предложения и текста в целом. Для выполнения такого задания, детям требуется комплекс лексических навыков, рецептивных умений, элементы логического мышления, а также умение внутренне рассуждать при выборе правильного ответа, опираясь на имеющуюся картину мира.

Starters Reading & Writing

**Part 4**  
- 5 questions -

Read this. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1-5. There is one example.

**Lizards**



Lots of lizards are very small ..... animals ..... but some are really big.  
 Many lizards are green, grey or yellow. Some like eating (1) ..... and some like eating fruit.  
 A lizard can run on its four (2) ..... and it has a long (3) ..... at the end of its body.  
 Many lizards live in (4) ..... but, at the beach, you can find some lizards on the (5) ..... Lizards love sleeping in the sun!

**Example**

animals	tail	balloon	trees
legs	spiders	teacher	sand

Экзаменационные задания кембриджских экзаменов различного типа являются хорошим ориентиром для формирования коммуникативной и тестовой компетенции российских школьников в образовательном курсе английского языка на первой школьной ступени. Эти задания способствуют достижению требуемых ФГОС предметных результатов школьного образовательного курса иностранного (английского) языка. Они также полезны для подготовки российских учащихся к итоговой аттестации по окончании начальной школы.

Итоговая аттестация за образовательный курс английского языка в начальной школе, а также желание сдать международный экзамен может стать действенным фактором повышения учебной мотивации младших школьников. Высокий результат на экзамене становится реальностью, если используемый на уроках учебно-методический комплект соответствует как российским, так и международно признаваемым стандартам обучения и оценки знаний.

**УМК «Звёздный английский» для начальной школы в подготовке к кембриджским экзаменам**

Рассмотрим возможности подготовки к международным кембриджским экзаменам по английскому языку для младших школьников с УМК «Звёздный английский» для четвёртого класса. В качестве примера взят модуль 3.

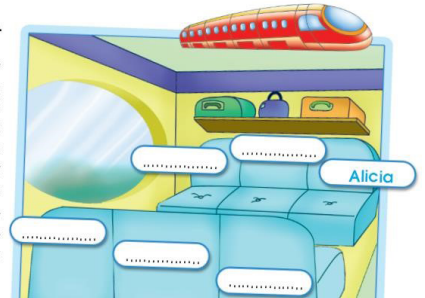
В книге для учащихся имеется немалое количество заданий, которые соответствуют европейской практике работы с учащимися и полезны для подготовки к тестам на кембриджском экзамене. Например, в третьем модуле учебника, учащимся предлагается следующее задание:

**★ Listen, point and repeat.**

Учащиеся слушают информацию, указывают на предметы и повторяют за диктором. Задание можно дополнить, предложив детям рассказать о том, что они видят и знают. Подобная работа создаёт основу для подготовки учащихся к международному экзамену в части «слушание». Заметим, что на экзамене требуется умение слушать и понимать текст не дословно, а улавливать общий смысл. В УМК «Звёздный английский» есть отдельные задания, с помощью которого у детей развивается умение понимать содержание в целом, игнорируя встречающиеся незнакомые и недостаточно усвоенные или забытые и неузнанные слова и обращая главное внимание на решение коммуникативной и мыслительной задачи. Такое умение чрезвычайно полезно для развития интеллекта, речи и успеха на различных испытаниях интеллектуального характера.

**★ Read and find the names.**

Six children are on the train. The boys are Jake, Scott and Colin. The girls are Amy, Alicia and Klara. Alicia is sitting opposite a boy. Klara is sitting between two boys. She isn't sitting next to Jake. Jake is sitting next to Amy. Colin is sitting next to the window. Amy is sitting opposite Klara. Scott isn't sitting next to the window.



В учебнике имеются задания, которые не только тренируют тестовое умение множественного выбора, но и расширяют детский кругозор. Это важно для воспитания интереса к знаниям и общего развития школьников, что необходимо для высоких результатов на экзаменах.

**★ How much do you know about animals? Do the quiz and find out.**

1 Which animal can sleep standing up? a horse      c goat b hen        d duck	4 Which animal is very slow? a snail        c rabbit b tortoise    d lizard
2 There is a kind of parrot called ... a tiger parrot.    c lion parrot. b lizard parrot.   d cow parrot.	5 Where do you find tigers? a Africa        c South America b Asia         d Australia
3 Which animal is China famous for? a cheetah      c crocodile b panda        d tiger	6 The cheetah can run up to ... a 400 km/hr.    c 200 km/hr. b 40 km/hr.     d 110 km/hr.

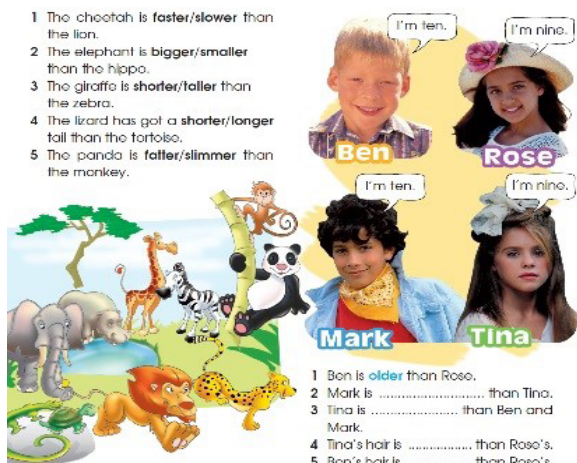
Интересным упражнением развивающего характера являются ответы на вопросы с последующим развёрнутым высказыванием. Несмотря на то, что подобные задания не включены в программу кембриджских экзаменов, они полезны для общего развития коммуникативной компетенции младших школьников. Заметим, что успех на любых экзаменах определяет именно коммуникативная компетенция, а не только навык выполнения «форматных» экзаменационных заданий

★ **Animal facts!** Choose an animal, answer the questions and talk about it.



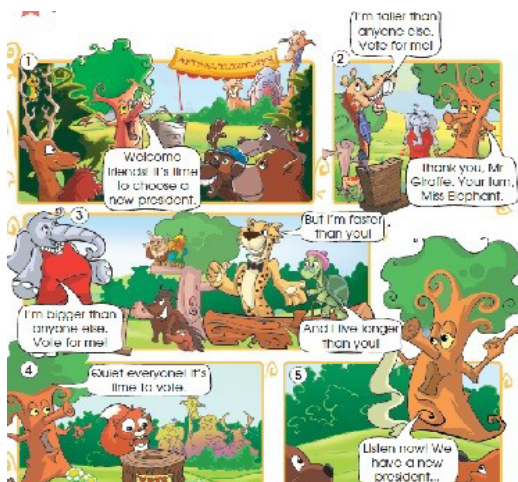
Дополнительно у учащихся формируются навыки правильного грамматического оформления предложений (степени сравнения прилагательных), в которых сравниваются предметы, объекты, животные и др.

- 1 The cheetah is **faster/slower** than the lion.
- 2 The elephant is **bigger/smaller** than the hippo.
- 3 The giraffe is **shorter/taller** than the zebra.
- 4 The lizard has got a **shorter/longer** tail than the tortoise.
- 5 The panda is **fatter/slimmer** than the monkey.



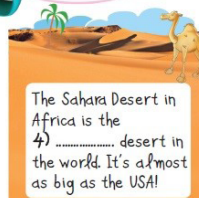
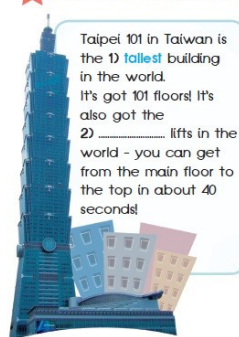
- 1 Ben is **older** than Rose.
- 2 Mark is ..... than Tina.
- 3 Tina is ..... than Ben and Mark.
- 4 Tina's hair is ..... than Rose's.
- 5 Ben's hair is ..... than Rose's.

Формат кембриджского экзамена предполагает рассказ ученика по картинкам, а также беседу с экзаменатором по вопросам личного характера. Учебник «Звёздный английский» содержит большое количество иллюстрированных историй (комиксов), с помощью которых можно дополнительно готовить школьников к выполнению заданий устной речевой направленности, развивая общее умение говорить на основе слушания, общаться с партнёром, читать и драматизировать иллюстрированные диалог-комиксы.



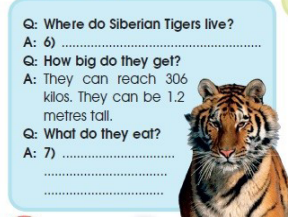
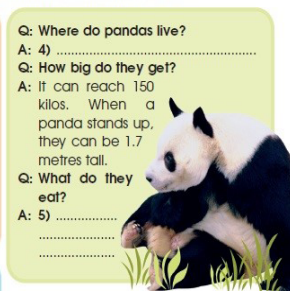
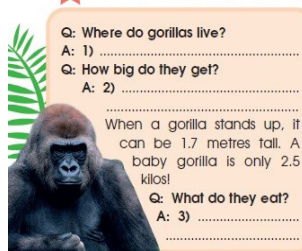
Полезным для учащихся является серия заданий, в которых для того, чтобы прочитать текст, необходимо заполнить пропуски нужными словами. Помимо расширения общего кругозора школьников, что важно для сдачи различных экзаменов, включая международные, у учащихся формируются полезные тестовые компетенции и умение заполнять пропуски (cloze test).

★ Read and complete the texts.



Учебник предлагает школьникам задания развивающего типа, в которых учащиеся читают вопросы и дают ответы, осмысленно выбирая правильные варианты из предложенного списка. Такой материал не дублирует «кембриджский формат», но создаёт необходимую коммуникативную основу для успеха, одновременно решая задачу развития детского кругозора, речи и воспитания экологического мышления у детей.

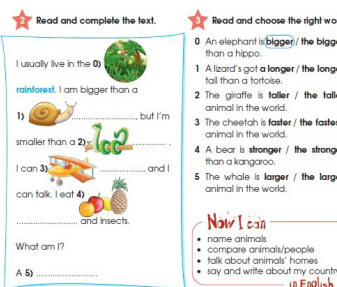
★ Read and complete the interviews. Then take roles and act out.



- a They usually eat bamboo, rice and eggs.
- b They live in the jungle.
- c They live in mountains in China.
- d They usually eat animals.
- e They live in Russia and in some countries in Asia.
- f They can reach 182 kilos.
- g They usually eat plants. They sometimes eat ants, too.

Безусловно, полезными для учащихся являются задания из раздела Checkpoint. Эти разделы разработаны для того, чтобы учащиеся могли сами проверить себя и оценить уровень своих учебных достижений. Помимо целей формирования умения самооценки у школьников, такие задания эффективно готовят учащихся к международным экзаменам по английскому языку.

**Checkpoint**





Электронный портал учебника “City Stars” в подготовке учащихся начальной школы к международным экзаменам (<http://citystars.prosv.ru/>)

Учебник “City Stars” является вариантом УМК «Звёздный английский» для московских школ. Бесплатный электронный портал к этому учебнику доступен и полезен всем, кто осваивает школьный образовательный курс английского языка в соответствии с ФГОС. Этот портал, как содержательный и развивающий ресурс, можно эффективно использовать для подготовки учащихся к первым международным экзаменам в начальной школе.

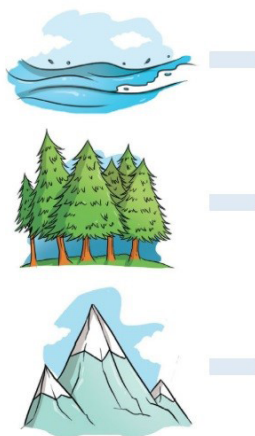
Рассмотрим возможности электронного портала “City Stars” на примере заданий для учащихся второго класса.

Детям будут полезны интерактивные задания для закрепления лексики, расширяющие запас слов. Например, интерактивные задания обучают второклассников соотносить слова и изображения, пользуясь возможностями электронного ресурса, позволяющего «перетаскивать» изображения к нужному слову (показан фрагмент задания).

Exercise 1, p. 22

Read the words and drag them to the corresponding pictures.

mountain sand sea model dinosaur pat collection skeleton polar bear forest



В подготовке детей к международным экзаменам, эффективны интерактивные задания с текстом для развития интегрированного умения слушания и чтения с пониманием. Такие умения полезны в целом и способствуют успеху на различных интеллектуальных испытаниях, даже если специально не проверяются на кембриджских экзаменах. Подчеркнём, что интеграция продуктивных и рецептивных умений в речевой деятельности нужна для победы на кембриджских олимпиадах.

Возможности электронного портала позволяют детям при выполнении различных заданий слушать встроенную запись на сайте, читать текст, заполнять пропуски, вставляя нужные слова с опорой на рисунки и выполнять другие интерактивные действия. В приведённом фрагменте даётся задание послушать текст и заполнить пропуски в предложениях, глядя

на символические рисунки. После этого можно прослушать текст и снова прочитать его, проверяя правильность своих ответов. Для этого разработан максимально удобный интерфейс.

Exercise 6, p. 24

Read and complete. Then listen and read.

## The Moscow State Circus

▶ 0:00 / 1:46

Do you like animals? I like animals very much. 1)  , dogs, horses, foxes and even bats. They are all fantastic!

My father works at the Moscow State Circus in Vernadsky Prospekt. The 2)  is big and beautiful. Come with me! Let me show you around!

The arena of the circus is very big but you can see it from each seat in the hall. The arena can turn into a swimming pool or a 3)  ! The animals at the

Exercise 7, p. 70

Read and complete. Then listen and read.

## Summer in Kuzminki Park

▶ 0:00 / 1:17

Hi! My name is Nastya. I live in Moscow with my parents and 1) **ITESRS**  . We live in Kuzminki. It's 2) **MSUEMR**  now! Summer is my favourite 3) **OSNESA**  because it's warm and I don't go to 4) **OLOSHC**  ! Today it's warm and 5) **USYNN**  , and my sister, my grandpa and I are in Kuzminki Park.

Для того чтобы закреплять и развивать интегрированные умения читать и слушать с пониманием, а также орфографически правильно писать слова, на портале “City Stars” есть соответствующие интерактивные задания (показан фрагмент). Орфографические навыки важны для успеха как на российских, так и на международных экзаменах, включая кембриджские экзамены для детей.

Подготовку к экзаменам важно сделать разнообразной, увлекательной и мотивированной, чтобы не допустить стресса у младших школьников. Дети с увлечением выполняют задания на любимые и понятные им темы, например, о московском мороженом. Предлагаемое задание не только «вкусное», но и полезное для развития таких интеллектуальных функций, как концентрация внимания, сообразительность и быстрая реакция, что важно на международных экзаменах. В соревновании «Кто быстрее?», детям нужно сказать о том, какое мороженое предпочитают персонажи на рисунке: vanilla / strawberry / banana / chocolate ice-cream. Для этого, второклассникам необходимо найти правильный путь в лабиринте.



Exercise 4, p. 47

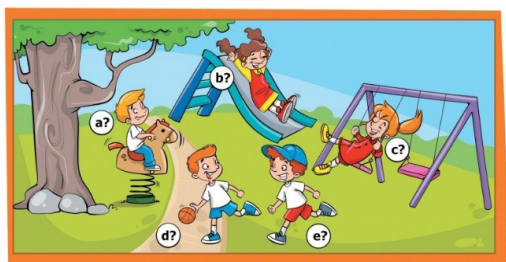
What flavour of ice cream do they like? Follow, find and write.



Необходимые для успешной сдачи международных экзаменов свойства коммуникативной компетенции и интеллекта успешно развиваются с помощью заданий, требующих внимания к деталям – важного умения выбирать существенные подробности среди множества другой информации. В приводимом в качестве примера задании нужно установить имена персонажей, обращая внимание на мелкие детали изображения (приводим фрагмент задания). Тренировка внимания и наблюдательности у учащихся способствуют их успеху.

Exercise 4, p. 93

Look, read and choose.



1 Olga is wearing a red and yellow dress.

a

2 Inna is wearing a red dress and yellow shoes.

a

3 Boris is wearing a white T-shirt and blue shorts.

a

В целом, бесплатный электронный портал учебника “City Stars” может быть эффективно использован для расширения коммуникативных возможностей учащихся и их подготовки к интеллектуальным испытаниям, включая международные экзамены. Материалы портала позволяют успешно готовиться к проверочным работам, а также к различным формам мониторинга, видам аттестации и олимпиадам. Факторами обучающего, развивающего и воспитывающего успеха этого ресурса является формируемая с его помощью учебная мотивация, развивающиеся универсальные учебные действия и интеллектуальные функции и, конечно, коммуникативная компетенция школьников.

### Заключение

Анализ учебника «Звёздный английский» и электронного портала “City Stars” показывает, что эти учебно-методические ресурсы являются действенным средством воспитания, обучения и развития школьников. С их помощью можно эффективно обучать детей коммуникативным умениям, развивать универсальные учебные действия и успешно решать задачи школьного образовательного курса английского языка. Учебник и электронный портал являются эффективными средствами подготовки детей к международным экзаменам по английскому языку, начиная с начальной школы. Гарантией качества является интеграция отечественного и международного опыта обучения и языкового тестирования, аутентичный языковой материал и интерактивные возможности современных технологий. Полезна также формируемая у учащихся картина окружающего их мира, расширяющийся кругозор, познавательные интересы и интеллектуальные функции в коммуникативной деятельности на иностранном языке. Также, следует отметить развитие у детей умений самооценки получаемых ими образовательных результатов. Все эти факторы обеспечивают повышенный уровень мотивационной, интеллектуальной и языковой подготовки российских школьников, а также их конкурентоспособность среди сверстников на международных состязаниях по английскому языку.

## ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (С УМК «ЗВЕЗДНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ» 2–4)

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Универсальные учебные действия (УУД) – это ключевые познавательные умения, необходимые учащимся для изучения не только иностранного языка, но и других областей человеческого знания. По своей функции, УУД намного важнее, чем предметные знания, нагружающие матрицу памяти. Переход от сообщения учащимся готовых знаний к развитию у них умения добывать информацию означает дополнение «знаниевой» парадигмы образования компетентностной парадигмой, что соответствует требованиям ФГОС.



Universal learning skills are key cognitive functions necessary for students to learn not only a foreign language, but also other areas of human knowledge. In the process of learning these universal skills are much more important than the subject knowledge loaded in the memory matrix. The transition from “mug and jug” teaching to developing in learners the skills of obtaining information means adding competence dimension to the knowledge

paradigm in education thus meeting the requirements of the Federal Educational Standard in Russia.

### Что такое универсальные учебные действия?

*Универсальные учебные действия – это познавательные стратегии, необходимые для поиска, получения и фиксирования, осмысления и понимания, запоминания и хранения, трансформации и применения, создания и распространения знаний.*

Какие бы знания учащиеся не стремились освоить, им нужно уметь искать и находить требуемую информацию, а также фиксировать ее в той или иной форме для последующего использования. Полученную информацию нужно осмыслить и понять, то есть соотнести с ранее усвоенной информацией и встроить новые сведения в имеющуюся систему знаний. Содержание обучения важно запомнить в разной форме и уметь хранить не только в памяти, но и на бумаге или в электронном виде, а также в виде умений и навыков. Чтобы применить усвоенную информацию, ее необходимо трансформировать, так как проблемные задачи никогда не бывают похожи одна на другую (похожие друг на друга ситуации нельзя назвать проблемными). Наконец, учащимся современной школы важно не только усваивать готовые знания, но и создавать свой, доступный возрасту, интеллектуальный продукт и уметь сделать его достоянием других.

Познавательные стратегии можно отнести к универсальным учебным действиям, если они нужны учащимся не только при выполнении конкретного задания и не только при усвоении содержания одного из школьных образовательных курсов. *Универсальные учебные действия необходимы школьникам для успешного обучения в целом и составляют сущность метапредметных результатов школьного образования в России.*

Универсальные учебные действия у начинающих школьников формируются в пределах их возможностей, обусловленных возрастной стадией развития.

### Как психологические новообразования младшего школьника влияют на формирование УУД?

Как следует из ПООП начальной школы, центральные психологические новообразования младшего школьника существенно повышают его познавательные возможности. Младшие школьники могут формулировать логически правильные суждения. У них появляется способность произвольно запоминать материал (чем нередко злоупотребляют учителя). Учащиеся 2–4 класса умеют молча размышлять и рассуждать вслух, пользоваться знаками и символами, моделировать информацию в рисунках, таблицах и схемах, давать описание и находить соответствия, классифицировать и группировать, исключать лишнее и критически мыслить, использовать догадку и воображение, осуществлять доступные возрасту творческие проекты. Для ученика начальной школы по силам действовать целенаправленно и мотивированно, так как учебная деятельность приобретает для них осознанный личностный смысл.

Имеющийся у учащихся начальной школы познавательный потенциал повышает их учебные возможности, которые не всегда реализуются в учебном процессе. Например, возросшая способность детей логически мыслить может быть с пользой реализована в многочисленных интеллектуально нагруженных заданиях, в том числе и в занимательной учебной активности. Тем не менее,

отдельные учителя и родители по традиции наиболее ценным в учебном процессе считают усвоение информации учебника, то есть нагружают память ребенка и предпочитают механические упражнения. Например, сомнительным «достоинством» является способность детей «правильно читать незнакомые слова по правилам чтения», что мало соответствует процессу извлечения смысла из письменного текста и совершенно недостаточно для чтения английских слов с многочисленными исключениями из правил.

Вместо развития у детей интеллектуально ценных «мягких» умений (логика, сообразительность, воображение) на некоторых уроках настойчиво реализуется принцип «загрузки матрицы». Это объясняется тем, что традиционно предлагая учащимся начальной школы материал для запоминания, учитель неправомерно сужает цель и задачи своей деятельности до стремления «научить языковым знакам». Родители иногда приветствуют такую методику, так как получают возможность «контролировать усвоение материала» их детьми. В таких условиях замедляется темп развития детской личности, наблюдается перегрузка нервной системы, снижается познавательная мотивация и, в результате, тормозится освоение иностранного языка как средства познания, общения, развития и реализации себя в современном мире.

Причиной подобного искажения учебного процесса является то, что некоторые учителя и родители забывают о первостепенной важности задачи научить детей учиться, то есть сформировать у учащихся начальной школы универсальные учебные действия (УУД). Запоминание содержания учебника, при всей важности программного материала, вторично для успешного овладения любым школьным предметом и иностранным языком. Это доказывается многочисленными случаями успешного запоминания материала учебника и неспособностью использовать иностранный язык в реальных жизненных ситуациях. Научить учиться означает научить детей думать и говорить, понимать и решать, действовать и оценивать. Только так можно приблизить обучение иностранному языку к его практическому применению в жизни. Рассмотрим эту проблему подробнее.

#### **Для чего учащимся начальной школы нужны универсальные учебные действия?**

Традиционно, основным результатов образовательного курса считаются полученные теоретические и практические знания (компетенции). С подобным пониманием результатов обучения можно частично согласиться, но усвоенных знаний недостаточно для того, чтобы считать этот итог полным.

Следуя старой мудрости о том, что нужно не только дать голодному хлеб, но и научить выращивать собственный урожай, особая ценность образования заключается в том, чтобы научить детей учиться, получая удовольствие от процесса поиска, усвоения и применения самостоятельно обретенных знаний.

Задача сформировать у учащихся начальной школы умение и желание учиться считается

главной в УМК «Звездный английский». В отличие от традиционно написанных пособий, где главным считается нагрузить память начинающих школьников учебной информацией, УМК «Звездный английский» как современный учебник, соответствующий высоким стандартам современного образования, делает акцент на вовлечение учащихся в разнообразные виды познавательной деятельности. *Вовлечение в интеллектуально нагруженную деятельность есть главное условие формирования у детей умения учиться.*

В учебной деятельности выделяются познавательные действия, которые характерны для получения знаний в различных проблемных ситуациях. Проблемные ситуации меняются, но постепенно дети начинают замечать, что одни проблемные ситуации не похожи на другие, а другие повторяются и напоминают друг друга. В проблемных ситуациях у школьников начинают формироваться обобщенные и переносимые на другие обстоятельства учебные действия, которые называются «универсальными». Отметим, что запоминание материала — это тоже универсальное учебное действие, однако в современной дидактике и языковой педагогике это действие играет вспомогательную роль, а ведущее значение приобретает познавательно-коммуникативная активность развивающего характера.

#### **Какие требования формулирует ФГОС к метапредметным результатам обучения детей в начальной школе?**

Федеральный государственный образовательный стандарт ставит перед учителями задачу создать условия для формирования у учащихся начальной школы *ключевых умений учиться*, то есть организовывать свою познавательную деятельность, находить, обрабатывать, усваивать, сохранять и применять знания различными рациональными способами, в том числе, в контактном и дистанционном общении с помощью информационно-коммуникационных технологий. Для этого в образовательном курсе у школьников закладываются основы *универсальных учебных действий регулятивного, познавательного и коммуникативного типа*. Универсальность познавательных действий состоит еще и в том, что дети осваивают межпредметные понятия и содержательные связи между различными областями знаний, осмысленно читают и наблюдают за окружающей действительностью, размышляют и рефлексиируют, самостоятельно ищут ответы на вопросы и проявляют себя в творчестве.

#### **Какие универсальные учебные действия включает Примерная основная образовательная программа по иностранным языкам?**

Примерная основная образовательная программа начальной школы по иностранным языкам делит регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД на две группы: «*выпускник научится*» (для учащихся с наиболее часто встречающимся уровнем способностей) и «*выпускник получит возможность научиться*» (для учащихся с повышенным уровнем способностей).



В области регулятивных УУД, в соответствии с ПООП, каждый выпускник начальной школы научится принимать и сохранять учебную задачу при выполнении сложной последовательности действий,

планировать свои действия, контролировать и оценивать результат, вносить коррективы в деятельность при поддержке учителя.

Регулятивные УУД можно обобщить в таблице:

Сохранение учебной задачи	Планирование и контроль учения	Коррекция деятельности
Понять задание Принять задание Приготовиться к работе	Планировать действия Осуществлять действия Оценивать результа	Принимать замечания Работать над ошибками Повторно действовать

формулировать собственное мнение, приходить к общему решению, четко и понятно выразить свою мысль.

Коммуникативные УУД в обобщенном виде показаны в таблице:

Запрос информации	Коммуникация информации	Учебное сотрудничество
Задавать вопросы Искать информацию Находить знания	Передавать знания Публично выступать Дистанционно общаться	Обсуждать проблемы Принимать мнения Сообща искать решение

В области коммуникативных УУД, наиболее способные учащиеся начальной школы получают возможность научиться обосновывать собственную позицию, находить приемлемое для всех решение в ситуациях столкновения мнений, полно и подробно передавать партнеру по учебе новую информацию, задавать проблемные вопросы, сотрудничать в учении и оказывать партнеру помощь.

**Какие познавательные действия универсальны в овладении иностранным языком?**

Содержание обучения иностранным языкам в начальной школе подробно представлено в Примерной

основной образовательной программе (2015).

Осваивая образовательную программу иностранного языка, учащиеся начальной школы изучают культуру стран изучаемого языка, фонетические и лексико-грамматические средства языка, основные виды речевой деятельности (говорение и слушание, письмо и чтение).

Универсальные учебные действия для овладения содержанием обучения иностранным языкам могут быть систематизированы следующим образом (курсивом выделено содержание разделов «Выпускник получит возможность научиться»):

Содержание обучения иностранным языкам	Универсальные учебные действия для овладения иностранным языком
<b>Говорение</b> Участие в диалогах Описание объектов Рассказ о себе Воспроизведение наизусть Характеристика персонажа Изложение прочитанного	Инициация / завершение общения Сообщение информации Запрос информации Выражение мнения / отношения Поддержание общения Координация деятельности Этикет общения
<b>Аудирование</b> Понимать на слух речь партнеров Воспринимать аудиозапись Полностью понимать аудиотекст Пользоваться догадкой	Активное слушание Извлечение информации Выбор информации Понимание информации Дополнение информации
<b>Чтение</b> Соотносить графику и звучание Читать вслух Читать про себя Читать и находить информацию Догадываться по контексту Игнорировать незнакомые слова	Декодирование текста / слова Озвучивание текста Просмотр текста Поиск информации Изучение текста Интенсивное чтение Экстенсивное чтение

<p><b>Письмо</b>                  Выписывать материал из текста                  Писать поздравительную открытку                  Писать по образцу письмо другу                  Письменно отвечать на вопросы                  Составлять рассказ по плану/словам                  Заполнять анкету                  Оформлять конверт                  Оформлять поля электронной почты</p>	<p>Фиксация информации                  Выражение отношения                  Письменное общение                  Сообщение информации                  Использование форматов                  Творческое самовыражение                  Заполнение форм                  Общение средствами ИКТ                  Знако-символическое кодирование</p>
<p><b>Языковые средства</b>                  Алфавит и буквосочетания                  Транскрипция                  Группы слов по правилам чтения                  Пользование словарем                  Электронный перевод слов</p>	<p>Запоминание языковых средств                  Применение языковых средств                  Систематизация языковых средств                  Пополнение языковых средств                  Перевод языковых средств                  Накапливание языковых средств</p>
<p><b>Фонетика</b>                  Адекватное произношение                  Адекватная интонация</p>	<p>Имитация произношения                  Анализ произношения                  Фонетическое оформление речи</p>
<p><b>Лексическая сторона речи</b>                  Узнавать слова                  Оперировать активной лексикой                  Узнавать способы словообразования</p>	<p>Запоминание слов                  Расширение словарного запаса                  Употребление слов в речи                  Анализ лексического знака</p>
<p><b>Грамматическая сторона речи</b>                  Знать типы предложения                  Знать части речи                  Знать грамматические явления                  Сложносочиненные предложения                  Второстепенные члены предложения</p>	<p>Анализ структуры предложения                  Анализ типов предложения                  Анализ частей речи                  Анализ членов предложения                  Трансформация предложений                  Расширение / соединение предложений                  Синтез предложений</p>

Приведенная таблица показывает, что содержанию обучения иностранным языкам, начиная с начальной школы, соответствуют универсальные учебные действия, обеспечивающие усвоение программных знаний. Универсальность этих действий состоит не только в том, что они пригодны для овладения любым иностранным языком, но также и в том, что эти действия необходимы для освоения программы любого образовательного курса средствами устной и письменной коммуникации.

**Какие универсальные учебные действия нужны для смыслового чтения?**

ФГОС начальной школы формулирует требование формировать у учащихся умение смыслового чтения – осмысленного извлечения и преобразования информации, содержащейся в тексте.

Универсальные учебные действия в процессе смыслового чтения направлены на выполнение соответствующего учебного задания. Содержание УУД смыслового чтения следующее (см. схему):



В процессе смыслового чтения учащиеся начальной школы получают задание прочитать и понять текст, восстановить вспомнить ранее приобретенные аналогичные знания (например, части уже прочитанного текста или ранее увиденных фрагментов фильма), соединить хранящуюся в памяти информацию с новыми элементами, также применить полученную информацию в той или иной форме (познавательные УУД). Для этого им также нужно самим организовать выполнение задания (регулятивные УУД), общаться с учителем и сверстниками, а также рассказать об итогах работы (коммуникативные УУД). Все эти действия

могут быть названы универсальными для любого задания смыслового чтения в любом школьном образовательном курсе.

**Какие технологии помогают активизировать УУД в процессе смыслового чтения?**

Эффективным способом активизации УУД в процессе смыслового чтения можно считать технологию «оценочных суждений».

Учащиеся начальной школы, овладевшие элементами письменной речи и умеющие заполнять различные бланки, получают приводимую ниже форму:

! I know it already	+ It's useful for the task	– It's useless for the task	= It's interesting	? I want to know more

Учащиеся получают задание, для выполнения которого им может помочь предложенный им текст. В ходе выполнения задания, учащиеся читают текст и заполняют все колонки таблицы. Они коротко пишут о том, что им уже известно в предложенном тексте. Также учащиеся кратко отмечают, какая информация из текста полезна или бесполезна для выполнения полученного задания. Дети говорят или записывают несколько слов о том, что им показалось интересным. Они также отмечают, о чем они хотели бы узнать больше.

Например, в учебнике «Starlight» для второго класса (модуль 1) есть серия заданий, в которых учащимся предлагается прочитать текст и ответить на вопросы. К текстам прилагаются картинки. Учитель предварительно беседует с учащимися по содержанию картинки. Отдельные подробности умышленно пропускаются. После такого обсуждения дети читают текст и подводят итог о том, что они уже знали раньше (из устного обсуждения), какие факты оказались новыми, чтобы показалось интересным, о чем они хотели бы узнать больше и т. п.

★ Прочитай тексты и ответь на вопросы. 🇬🇧



This is Karen. She is from Great Britain. She is six years old. Look at Karen's family. This is Karen's daddy. His name is Tom. This is Karen's mummy. Her name is Rose. This is Karen's brother. His name is Harry. Look at their house. It's lovely!

- 1 Where is Karen from?
- 2 How old is she?
- 3 Who is Rose?
- 4 Who is Harry?

Технология оценочных суждений не только обучает, но и развивает школьников.

Как использовать технологическую карту для планирования УУД в начальной школе?

Для планирования урока (фрагмента урока) с формированием универсальных учебных действий учащихся можно использовать предлагаемый формат технологической карты:

УМК Модуль Задание	Цель / Задача	Прием и технология решения задачи	Действия учителя	Действия учащихся	УУД: регулятивные познавательные коммуникативные	Результаты: личностные метапредметные предметные

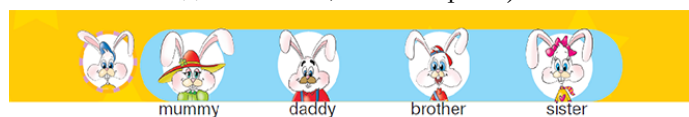
В предлагаемом формате технологической карты указывается учебник иностранного языка, изучаемый модуль и запланированное для урока задание. Конкретизируется цель фрагмента урока и решаемая задача. Называется методический

прием и раскрывается организационно-педагогическая технология обучения. Описываются действия учителя и учащихся. Перечисляются регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД и планируются ожидаемые личностные,

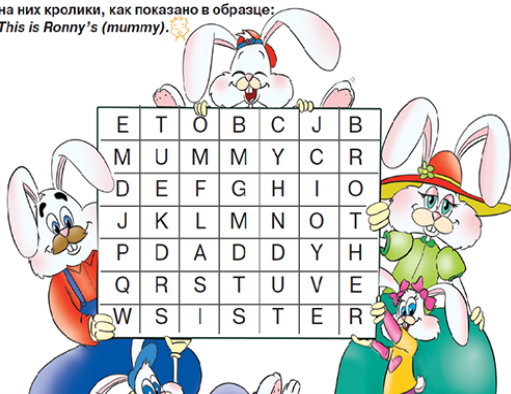


метапредметные (обобщенно) и предметные результаты.

Рассмотрим в качестве примера задание для учащихся второго класса (УМК «Звездный английский» для 2 класс, часть первая):



3 А. Найди в таблице слова *mummy, daddy, brother, sister* и обведи их.  
 Б. Посмотри на картинки и скажи, кем приходится Ронни изображённые на них кролики, как показано в образце:  
*This is Ronny's (mummy).*



А. Найди в таблице слова *mummy, daddy, brother, sister* и обведи их.

Б. Посмотри на картинки и скажи, кем приходится Ронни изображённые на них кролики, как показано в образце:

*This is Ronny's (mummy).*

Второклассникам необходимо найти в предложенном объекте требуемую информацию в знаково-символической форме (названия членов семьи) и соединить ее с изображениями членов семьи. Для этого детям нужно проявить наблюдательность и идентифицировать изображения членов семьи «кто есть кто» по мелким деталям, пользуясь подсказкой (познавательные УУД). Им необходимо также предварительно понять и принять задание, удержать в памяти задачу на весь период ее выполнения (регулятивные УУД). Детям предстоит услышать и понять задание, задать вопросы учителю или сверстникам, рассказать о результате выполнения задания, а также послушать ответы сверстников и сравнить с собственными выводами (коммуникативные УУД). Покажем планирование этого фрагмента урока с помощью технологической карты:

УМК Модуль Задание	Цель / Задача	Прием и технология решения задачи	Действия учителя	Действия учащихся	УУД: регулятивные познавательные коммуникативные	Результаты: личностные метапредметные предметные
«Звездный английский» 2 класс. Ч. 1 Модуль 1 Задание 3	Научить детей читать слова группы «члены семьи»	Прием: составление слов из букв  Технология: поиск слова в буквенной таблице, установление соответствий изображений по мелким деталям	дает задание и пояснения; приводит пример; наблюдает; поясняет; проверяет	выполняют задание; задают вопросы; читают слова; находят картинки; говорят	понимают и выполняют задание, пользуются знаками и символами, анализируют и устанавливают соответствия, называют и сообщают	интерес к выполнению активных заданий, умение пользоваться знаками и символами, а также умение анализировать, сравнивать и устанавливать соответствия, умение называть и сообщать

Активный характер заданий, используемых в УМК «Звездный английский» для начальной школы активизирует познавательно-коммуникативную деятельность учащихся, приступающих к изучению английского языка, делает учебный процесс интеллектуально нагруженным, формирует универсальные учебные действия, соответствующие требованиям ФГОС для начальной школы.

Следует подчеркнуть, что *технологическая карта не заменяет более привычный для учителя план урока, а служит дополнением к планированию занятия в тех случаях, когда необходимо более подробно представить для себя и коллег те или иные инновационные технологии обучения. В этой связи технологические карты более всего пригодны*

для разработки, планирования и внедрения инновационных форм обучения.

Формирование у учащихся начальной школы требуемых ФГОС универсальных учебных действий является актуальной задачей современной языковой педагогики. «Мягкие умения» учиться, то есть думать и говорить, понимать и решать, действовать и оценивать в условиях современного образования и жизни оказываются значительно ценнее «жестких знаний» в результате выполнения традиционных заданий запоминать и воспроизводить, тренировать и делать по образцу, выполнять и докладывать.

Приоритетом в УМК «Звездный английский» является личностное развитие учащихся, их инициатива, сообразительность,

творчество, включая предметные умения пользоваться иностранным языком в решении коммуникативных задач, а также ключевые для успеха интеллектуальные действия и операции, составляющие сущность универсальных учебных действий. *Любое универсальное учебное действие*

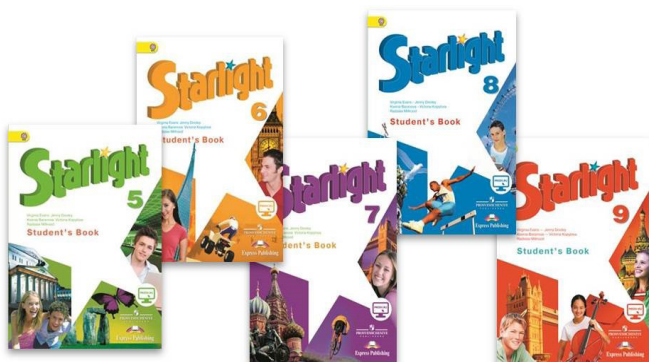
*является познавательно-коммуникативным по своей сути и может быть легко перенесено во множество практических жизненных ситуаций. Это означает, что овладение универсальными познавательными действиями и есть практическое овладение иностранным языком.*

## УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ: СУЩНОСТЬ, ФОРМИРОВАНИЕ, ОЦЕНКА (С УМК «ЗВЁЗДНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ» ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ)

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

### Звездный английский



Универсальные учебные действия (УУД) важны не только для того, чтобы справиться с учебным заданием на уроке или получить высокий балл на экзамене. УУД представляют собой ключ к познанию окружающего мира и рассматриваются современной педагогической наукой и ФГОС как важнейший результат школьного образовательного курса, ориентированного на формирование у учащихся жизненно важных компетенций. Если усвоенный учебный материал нередко хранится в памяти учащихся только до экзамена и далее теряет свою актуальность, то универсальные учебные действия характеризуют подлинно образованную личность, способную к творческой созидательной деятельности в новых обстоятельствах с созданием инновационного продукта. Универсальные учебные действия усваиваются учащимися в форме общих учебных умений. Именно такие универсальные умения, наряду с предметными компетенциями, востребованы жизнью и важны для формирования личности, готовой к самореализации и интеллектуальной конкуренции в современном мире.

#### Проблема формирования УУД учащихся

Универсальные учебные действия — это общие познавательные умения, которые определяют успешность выполнения тех или иных учебных заданий в конкретном образовательном курсе, учения в целом и познания окружающего мира. Универсальный характер общих учебных умений (универсальных учебных действий) в течение длительного времени недостаточно учитывался в школьном образовательном курсе. Главной традиционной ценностью на уроке и экзамене считались усвоенные и продемонстрированные теоретические и практические знания в форме выученных текстов или заученных действий.

Подготовленные ответы на заранее известные вопросы до сих пор еще остаются практикой не только промежуточных школьных, но и вузовских экзаменов. В процессе подготовки к экзамену учащиеся нередко пользуются ограниченным набором источников информации, традиционно полагаясь на память. Не случайно, многие учащиеся пока еще с тревогой ждут экзамена, на котором им будут предложены неожиданные вопросы и будет оцениваться не выученный материал, а качество интеллектуального решения. Характерно, что при подготовке к подобному экзамену, некоторые школьники традиционно запасаются неким набором клише, с помощью которых можно будет справиться с заданием. Разумеется, никакие заготовки не могут заменить интеллектуальный эвристический процесс. Проблема заключается в том, что учителям иностранных языков важно более конкретно, лаконично и четко определить состав УУД, формируемых на уроках, накопить эффективный опыт формирования у учащихся эти общих познавательных умений и внедрить в школьную практику процедуру их оценивания.

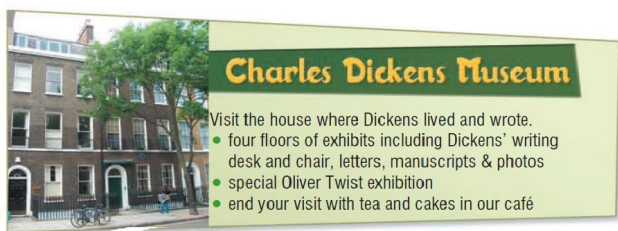
Отличие УУД от предметных учебных действий

Изучение иностранного языка в школе предполагает выполнение определенного набора активных заданий (activities) для развития коммуникативных умений в слушании, говорении, чтении и письме, а также упражнений для формирования и закрепления фонетических, лексических и грамматических навыков (автоматизмов).

В УМК «Звездный английский» для основной школы широко представлен весь современный арсенал методических приемов, отражающих уровень достижений методической науки как в России, так и за рубежом. Используются разнообразные задания как тестового формата (заполнение пропусков, установление соответствий, множественный выбор), так и свободно конструируемые ответы (развернутый устный или письменный ответ на вопрос, личное письмо, письменное высказывание с рассуждением). Предлагаются задания проектно-исследовательского характера, чтение и слушание с пониманием, описание изображений с выявлением сходств и различий, участие в обсуждении проблемы, выступление на ученической конференции с демонстрацией презентации и др. Для выполнения этих и других заданий у учащихся важно сформировать соответствующие *предметные умения*.



Например, в учебнике «Звездный английский» для девятого класса есть следующее задание:



Учащимся необходимо познакомиться с рекламной листовкой для туристов о лондонском музее Чарльза Диккенса и сказать, что их может больше всего заинтересовать в таком музее. Школьникам важно следовать предлагаемому плану экскурсии с указанными экспонатами в экспозиции музея. Формируемые с помощью подобного задания предметные умения девятиклассников включают работу с тематической лексикой и требуемой грамматикой, сбор дополнительной информации по теме задания, построение своего устного высказывания по предложенной схеме посещения музея.

Параллельно с предметными учебными действиями, у учащихся формируются **универсальные учебные действия** (УУД) и, среди них, *умение понимать и сохранять в памяти цель задания, вспоминать известные факты в связи с заданием, использовать воображение для заполнения пропусков в знаниях, находить и применять информацию в интернет, выполнять задание в логически правильной последовательности (последовательно переходить от одного пункта задания к другому, следовать в рассуждениях от известного к неизвестному, двигаться в развитии мысли от общего к частному или обобщать частные наблюдения), приходиться к доказательным выводам.*

Еще больше расширить возможности приведенного в качестве примера задания в формировании УУД учащихся может помочь следующая информация о лондонском музее Диккенса: <https://www.youtube.com/watch?v=UGy9sV9Htuo> (для облегчения понимания текста учащимися можно включить субтитры).

Другим примером различий между предметными и универсальными учебными действиями может служить еще одно задание из учебника «Звездный английский» для девятого класса — заполнить пропуски в тексте, выбрав правильный ответ:

voluntary services. Even Britain's future Queen, Elizabeth, 10 ..... a helping hand driving ambulances. A small number of women even took up roles in the army, navy and air force or worked as secret agents. The 11 ..... was similar in America. By 1944, over 19 million women were working in the United States, both in the armed services and at home.

Women were the Allied forces' secret weapon. Although men may have 12 ..... the war on the front line, it was women who triumphed at home. After the war ended, women went back to what they used to do before, but women had proven their capabilities. Things would never be the same again.

1 A participated	B employed	C joined	D worked
2 A mind	B care	C look	D worry
3 A accounted	B kept	C relied	D held
4 A far	B separated	C isolated	D alone
5 A streaming	B flowing	C dripping	D running
6 A looking after	B caring about	C seeing over	D watching for
7 A business	B career	C work	D job
8 A took	B worked	C caught	D obtained
9 A take	B pay	C spend	D have
10 A gave	B had	C brought	D served
11 A circumstance	B condition	C situation	D incident
12 A defeated	B beat	C defended	D won

С точки зрения предметных умений, учащиеся с помощью такого задания учатся грамматически и лексически правильно вставлять пропущенные слова в текст. Подобное задание способствует повышению грамотности речи школьников и заблаговременно готовит к выполнению соответствующих заданий на языковых экзаменах.

Помимо эффективного решения задачи формирования у обучаемых предметных умений, подобное задание формирует у учащихся важнейшее **универсальное учебное действие**, а именно, **критическое мышление** — *умение принять обоснованное решение и сформулировать аргументированное суждение на основе исключения ошибочных альтернатив.* Универсальность критического мышления объясняется тем, что без способности исключать ошибочные взгляды и подходы, человечеству были бы недоступны ни бытовые обобщения, ни научные открытия.

Универсальные учебные действия формируются и применяются «над» отдельно взятым школьным образовательным курсом, «сверх» обязательных предметных знаний и носят «надпредметный» характер. Эти действия повышают и реализуют познавательный потенциал личности школьника в целом, а не в рамках одного предмета. УУД обеспечивают успешность познавательной деятельности не только на уроке, экзамене или в школе, но главное, в широком жизненном контексте. Они являются ключом к подлинной образованности.

### Значение УУД для достижения результатов образования по ФГОС

Образовательная ценность УУД велика в связи с тем, что без этих общих учебных умений невозможно достижение требуемых ФГОС личностных, метапредметных и предметных результатов.

Личностные результаты для основной школы включают:

- гражданское самосознание,
- ценностно-смысловые установки,
- познавательную мотивацию,
- личностную позицию,
- социальную компетентность.

Личностные результаты школьного образовательного курса иностранного языка, могут быть достигнуты при условии, что учащиеся *умеют анализировать ситуацию, планировать свою деятельность, стимулировать свой труд, определять свою позицию по отношению к знаниям, взаимодействовать с другими участниками познавательной деятельности.* Все названные умения и соответствующие им УУД обеспечивают достижение требуемых ФГОС личностных результатов.

Особое внимание в ФГОС уделено достижению метапредметных результатов школьного образования, которые включают:

- умение усваивать знания (учиться),
- опыт поиска нужной информации,
- готовность преодолеть затруднения,
- способность видеть аналогии и связи понятий и явлений,
- организационные навыки в учении.

Достижение метапредметных результатов может быть реальностью, если учащиеся умеют *находить и усваивать информацию, владеют стратегиями преодоления учебных затруднений, могут устанавливать соответствия и логически мыслить, способны фиксировать, организовывать и применять знания*. Эти умения и соответствующие УУД нужны для достижения требуемых ФГОС метапредметных результатов школьного образования.

В центре внимания учителей, в полном соответствии с ФГОС, находятся предметные результаты школьного образовательного курса иностранного языка, составляющие сущность коммуникативной компетенции учащихся. Предметные результаты обучения иностранному языку включают следующие компоненты:

- языковой (грамматика, лексика, фонетика),
- речевой (слушание, говорение, чтение, письмо),
- компенсаторный (коммуникативные стратегии преодоления затруднений в общении),
- социокультурный (культурный кругозор и умение участвовать в жизни представителей иной культуры).

Эффективное достижение предметных результатов школьного образовательного курса иностранного языка возможно, если учащиеся *овладевают учебными действиями для формирования фонетических (включая орфографические) и лексико-грамматических навыков, учатся выполнять речевые задания рецептивного и продуктивного типа, готовятся преодолевать коммуникативные затруднения в неподготовленной речи, знакомятся с иными культурами и способами межкультурного взаимодействия, а также осваивают форматы тестовых заданий*. Такие предметные умения универсального типа нужны для достижения предметных результатов обучения любому иностранному языку.

#### Типология УУД в соответствии с Примерной основной образовательной программой (ПООП)

Универсальные учебные действия можно условно разделить на следующие подгруппы:

- личностные,
- регулятивные,
- познавательные,
- коммуникативные.

Личностные УУД позволяют учащимся проявить себя как личность в учебном процессе и жизни. Регулятивные УУД нужны школьникам для организации своего учения и познавательной деятельности в целом. Познавательные УУД определяют способы и формы усвоения знаний как для конкретного предмета, так и для формирования научного мировоззрения в целом. Коммуникативные УУД представляют собой способ познания через общение и межличностное (межкультурное) взаимодействие.

#### Формирование и оценка личностных УУД

Личностные УУД проявляются в таких личностных проявлениях учащихся, как:

1. Аккуратность в учебе,
2. Активность в обретении знаний,
3. Широта интересов,

4. Вовлеченность в учение,
5. Исполнительность в заданиях,
6. Настойчивость в случае трудностей,
7. Ответственность за себя и других,
8. Пунктуальность,
9. Регулярность учения,
10. Целенаправленность учения.

Рассмотрим задание из учебника «Звездный английский» для девятого класса, в котором учащимся предлагается вначале прослушать информацию, а потом высказать собственную позицию:

#### a) Listen and say.

- The guided tour was great, wasn't it?
- Yes, it was well worth it.
- So shall we look around the exhibition now?
- Hey, I've just had a great idea.
- Why don't we try to get some tickets to see a play at the theatre tonight?

Для успешного выполнения этого задания учащимся необходимо выразить свое личное мнение, проявить инициативу в выдвижении новых идей и предложений, предложить и обосновать свое мнение, сформулировать и выразить отношение к предмету обсуждения. Эти и другие формы самовыражения и самореализации личности в познавательной деятельности составляют сущность УУД личного типа.

**Способы формирования УУД личностного типа** заключаются в том, чтобы для активизации личностной позиции учащихся *четко формулировать требования к заданиям, добиваясь аккуратности в учебе, предлагать интересные и мотивирующие виды работы, использовать разнообразные задания на выбор для расширения круга интересов школьников, повышать «порог» трудности заданий для воспитания настойчивости в достижении цели, ставить учащихся в отношения ответственной зависимости, регулярно контролировать выполнение заданий, четко определять сроки отчетности, учить детей видеть отдаленные цели своего учения и прогнозировать собственные результаты* и др.

Каждое из УУД личностного типа может быть сформировано в результате систематического использования соответствующих педагогических приемов.

В учебнике «Звездный английский» есть немало заданий, которые требуют от учащихся выразить свое личное отношение, высказать мнение, сделать собственный выбор. Например, в одном из заданий для учащихся девятого класса нужно написать маленькую статью в школьную газету об историческом месте в родном селе, городе или своей стране. Предлагается обосновать свой выбор и убедить читателя в особой привлекательности этой достопримечательности. Подобные действия, по своей сути, относятся к УУД личностного типа, поскольку в них обнаруживается личностная позиция учащихся.



**Каждому УУД личностного типа соответствуют свои объективно наблюдаемые индикаторы**, которые позволяют учителю оценивать ученика как обучающуюся личность (если индикатор наблюдается, ученик получает один балл за каждый из десяти УУД личностного типа – (см. выше)). При оценивании УУД личностного типа рекомендуется обращать внимание на *внешний вид и оформление выполненных работ; количество используемых источников информации; общий кругозор школьников; признаки учебной инициативы; точность и пунктуальность выполнения заданий; готовность трудиться и затрачивать усилия; исполнительность и требовательное отношение к товарищам; постоянную готовность к уроку; устойчивость учебных мотивов и интересов; нравственно-волевые качества.*

Приведенные индикаторы могут быть использованы для текущего мониторинга и итоговой оценки УУД личностного типа учащихся.

### Формирование и оценка регулятивных УУД

Регулятивные УУД нужны учащимся для того, чтобы рационально организовать свое учение и познавательную деятельность:

1. Постановка цели,
2. Понимание решения задачи,
3. Планирование деятельности,
4. Видение своих затруднений,
5. Отбор действий для решения задачи,
6. Корректировка учебных действий,
7. Использование источников и ресурсов,
8. Самооценка результатов,
9. Мониторинг своих результатов,
10. Накапливание продукта учения.

УУД регулятивного типа позволяют учащимся структурировать и строить свои познавательные действия, начиная от постановки цели и планирования решения задачи до самооценки результатов и накапливания продуктов своего учения (портфолио ученика), осознавая свои затруднения и владея стратегиями (действиями) их преодоления.

Покажем на примере задания из учебника «Звездный английский» для девятого класса, какие УУД регулятивного типа нужны учащимся для решения поставленной задачи:

### Grammar GR19 Relative clauses

- a) Find relative clauses in the text. Which are defining? non-defining?
- b) Join the sentences using the words in brackets. Add commas where necessary. In which sentences could *that* be used instead?

Целью этого задания является выделить в предлагаемом тексте придаточные предложения «ограничивающего» и «неограничивающего» типа (defining/non-defining clauses), то есть придаточные предложения, сообщающие существенную и

несущественную информацию о подлежащем. От этого зависит правильная расстановка запятых. Подобное пунктуационное умение важно для правильного оформления текста письменного рассуждения (эссе).

УУД регулятивного типа в рассматриваемом задании отличаются разнообразием. Школьникам важно понять задачу и поставить четкую цель. Учащимся также необходимо предвидеть источник своих затруднений – некоторые забыли правила оформления запятыми придаточных предложений ограничивающего и неограничивающего типа, и им требуется освежить свои знания. Для этого школьникам нужно обратиться к соответствующим источникам информации. Выполненные и оцененные задания следует хранить в портфолио ученика для мониторинга учения и последующего использования в целях повторения. Все эти действия универсальны и важны для успешного учения в любом школьном образовательном курсе.

### Для формирования УУД регулятивного типа существуют методические приемы.

Важно учить школьников четко *формулировать цель выполнения задания и обязательно объяснять поставленную задачу; строить план своей деятельности; видеть источник возможных затруднений и пробелов в знаниях; описывать предстоящие учебные действия и гибко менять стратегии деятельности в случае неудачи; самостоятельно оценивать выполненное задание и фиксировать окончательную оценку; осуществлять регулярный мониторинг своего учения и хранить выполненные работы в портфолио ученика.* Эти доступные учителю и учащимся приемы языковой педагогики позволяют достаточно эффективно формировать у учащихся УУД регулятивного типа.

Примером задания для формирования регулятивных УУД является предлагаемый учащимся проект с использованием ИКТ в учебнике «Звездный английский» для девятого класса:

**THINK!** Imagine you were on the Titanic when it hit the iceberg. In three minutes write a few sentences describing the scene and your feelings. Tell the class.

**ICT** Find out more about the sinking of the Titanic. Report your information back to the class.

Здесь учащимся важно принять цель проекта, понять задачу и планировать свои действия, предвидеть возможные затруднения (отсутствие достаточного количества фактов) и предложить способы их решения, гибко менять свою стратегию работы над проектом по мере появления новых идей, творчески использовать доступные ресурсы информации, объективно оценить свой проектный продукт, сравнить полученные результаты с ранее



выполненными работами в своем портфолио, сохранить проектный продукт в портфолио ученика.

**Оценивание УУД регулятивного типа осуществляется с помощью соответствующих индикаторов** (если индикатор наблюдается, ученик получает один балл за каждый из десяти УУД регулятивного типа): умение четко сформулировать цель выполняемого задания; умение ясно изложить суть решаемой познавательной задачи (с выделением этапов); умение выстроить логичный план своих действий; ясное видение своих познавательных затруднений; умение называть требуемые для решения задачи действия; умение перестраивать стратегию решения задачи в случае затруднений или ошибочного решения; умение пользоваться широким кругом источников знаний; умение объективно оценить свой результат; умение следить за динамикой своих учебных результатов; умение собрать продукты своего учения в портфолио ученика.

Формирование и оценка познавательных УУД

Познавательные УУД состоят из следующих компонентов:

1. Анализ явлений,
2. Определение понятий,
3. Классификация понятий и явлений,
4. Логика рассуждений,
5. Критическое (обоснованное) рассуждение,
6. Выявление причин и следствий,
7. Дифференциация понятий и явлений (выделение лишнего элемента),
8. Формулирование умозаключений,
9. Доказательность выводов,
10. Поиск и хранение знаний, включая использование ИКТ.

Приведем в качестве примера задание из учебника «Звездный английский» для девятого класса:

**OVER TO YOU!**

Which of the jobs in the pictures do you think are the most: rewarding? challenging? Why? What qualities are needed for each job?

**A**

**B**

**C**

В этом задании учащимся необходимо совершить следующие познавательные действия: определить профессии персонажей на фотографиях (использовать соответствующие понятия),

распределить выделенные понятия по категориям «благодарная профессия», «трудная профессия», а также подумать о других группах, к которым могут принадлежать виды профессиональной деятельности, например «рискованные профессии», «творческие профессии», «устаревшие профессии» и др. Важно продемонстрировать логику рассуждений и обоснованность доказательств, связывать причины и следствия, устанавливать сходство и различие разнообразных профессий, использовать убедительные аргументы для собственных выводов, искать информацию в различных источниках, в том числе и в интернете.

**Для обучения школьников познавательным УУД используются соответствующие методические приемы.**

В школьном образовательном курсе иностранного языка важно: выделять (подчеркивать) существенные детали в тексте; строить самостоятельные определения понятий и классифицировать явления; переходить от одной мысли к другой по принципу «от известному к новому», «от общего к частному», «от деталей к обобщению», «от аргумента к аргументу», «от проблемы к решению»; обоснованно высказываться; устанавливать соответствия между причиной и следствием; исключать лишнее, бесполезное и ложное; приходить к лаконичному умозаключению; делать убедительно доказанные выводы; искать недостающие знания и хранить полезную информацию.

**1 a) List the words under the headings.**

health problems

alternative therapies

aches, pains, injuries

- hypnotherapy
- arthritis
- meditation
- acupuncture

Одним из многочисленных примеров формирования познавательных УУД является задание из учебника «Звездный английский» для девятого класса:

Здесь учащимся необходимо соотнести предлагаемые слова

и смысловые группы, видеть существенные детали в значении понятий, обоснованно высказываться, исключать лишнее и устанавливать соответствия, искать недостающую информацию (значение малоизвестных терминов), приходить к окончательному умозаключению. Все эти познавательные действия являются универсальными по своей природе.

**Для оценки познавательных УУД используются объективно наблюдаемые индикаторы** (если индикатор наблюдается, ученик получает один балл за каждый из десяти УУД познавательного типа): умение раскладывать на детали объект или явление, умение формулировать и группировать понятия и явления, умение выстраивать логическую цепь в собственном устном или письменном рассуждении, умение обоснованно мыслить, умение видеть и связывать вместе причины и следствия, умение видеть сходства и различия в понятиях и явлениях, умение приходить к умозаключениям и делать доказанные выводы,

умение находить полезную информацию и хранить ее в наиболее удобной форме, включая электронные носители.

Формирование и оценка коммуникативных УУД

Коммуникативные УУД можно представить следующим образом:

1. Владение публичной речью,
2. Грамотная письменная речь,
3. Грамотная устная речь,
4. Достаточный словарный запас,
5. ИКТ в коммуникации и презентации,
6. Позитивные взаимоотношения с партнерами,
7. Понятное выражение мысли,
8. Соблюдение этикета общения,
9. Социальные компетенции (уважение чужого мнения и др.),
10. Зрелость выражаемых идей.

Универсальность названных УУД коммуникативного типа заключается в том, что они востребованы в общении на любом языке, включая родную речь.

Покажем, какие УУД коммуникативного типа можно формировать у учащихся на примере задания из учебника «Звездный английский» для девятого класса:

Как видно из задания, коммуникативные умения предполагают обязательную работу над мыслью. Для этого важно

накапливать необходимую информацию, без которой любое высказывание лишится своего содержания. Помимо работы над содержанием высказывания, необходимо совершенствовать форму выражения этого содержания коммуникативно приемлемым способом.

Подчеркнем, что освоение нужной для высказывания информации и работа над содержанием сообщения относятся к универсальным познавательным действиям. Отметим также, что УУД коммуникативного типа важны для эффективного речевого взаимодействия, то есть требуют развития социальной компетенции учащихся. В приведенном в качестве примера учебном задании из УМК «Звездный английский» школьникам необходимо лаконично, ясно и четко изложить свою позицию классу, то есть владеть публичной речью. Им также нужно грамотно оформить свою речь и использовать адекватные коммуникативной задаче лексические средства для выражения зрелых идей. В случае непонимания или встречных вопросов из аудитории важно дать нужные пояснения, а если есть возражения или иные мнения, уважать чужое мнение и соблюдать нормы вежливости.

**Для обучения школьников коммуникативным УУД применяются соответствующие методические приемы.** Методические приемы для обучения УУД коммуникативного типа носят всеобщий характер, поскольку самой универсальной из всех человеческих компетенций является коммуникативная компетенция. Приведем, в

качестве примера, некоторые методические приемы: *ученические мини-конференции с презентациями; задания на взаимное редактирование и рецензирование письменных работ учащихся; «лексические поединки» (побеждает команда, которая предложит соперникам больше неизвестных слов по заданной теме); конкурс личных интернет-сайтов учащихся; классные дебаты; защита проектов; конкурс на самое содержательное и лаконичное высказывание по заданной теме в устной или письменной форме.* Задания типа “Say more with less words” полезны для развития риторических умений школьников.

Приведем в качестве примера задание из учебника «Звездный английский» для девятого класса:

**1 Which of the following types of physical activities do you do? How often? Tell your partner.**

- playing sports • weightlifting
- aerobics • cycling • stretching
- swimming • dancing • yoga
- bodybuilding • running
- walking • pilates

Задание рассказать о своих занятиях тем или иным видом спорта может стать эффективным способом формирования у учащихся универсальных учебных действий коммуникативного типа, если установить требуемое количество фраз, поставить задачу аргументировать свое высказывание, сказать о «за» и «против», доказать правильность своего выбора, сделать убедительный вывод. Перед слушателями также можно поставить встречную задачу — задать вопросы выступающему ученику, выразить сомнение в его идеях, дополнить высказываемые мысли, предложить альтернативные решения.

**Для оценки коммуникативных УУД используются объективно наблюдаемые индикаторы** (если индикатор наблюдается, ученик получает один балл за каждый из десяти УУД познавательного типа): *контакт и взаимодействие с аудиторией; правильно построенные предложения в письменном рассуждении; грамотно построенные фразы в неподготовленной устной речи; лексически насыщенная речь; умелое и инициативное использование ИКТ в общении и публичных выступлениях; умелое взаимодействие с партнерами по проектной деятельности; структурированное и ясное выражение мысли; соблюдение норм вежливости и культурных традиций в общении; умение вести себя в различных ситуациях социального взаимодействия; проявление современного научного мировоззрения в суждениях и рассуждениях, зрелость выражаемых идей.*

С помощью названных индикаторов можно сделать вывод об уровне развития у конкретных учащихся УУД коммуникативного типа. Подчеркнем, что речь идет об универсальных учебных действиях школьников, а не о признаках конкретно усвоенного или неусвоенного языкового материала.

### Speaking & Writing

**5 THINK!** Listen and read the text. Find the main idea in each paragraph. Use the ideas to give the class a short summary of the text.

**6 THINK!** Would you ever try hypnotherapy? Why? Why not? In three minutes write a few sentences. Tell your partner or the class.

**Мониторинг развития и оценка УУД учащихся**

Для того, чтобы объективно оценить уровень развития УУД школьников, важно полнее использовать следующие источники информации о каждом ученике, которые собираются в течение длительного периода (не менее учебного года):

- материалы портфолио конкретного ученика;
- результаты анкетирования учащихся;
- ученические проекты оцениваемых школьников;
- факты наблюдений за учебной работой конкретных учащихся;
- независимые характеристики учащихся другими учителями;
- беседа с учащимися о проблемах в учебе;
- связь с родителями и обсуждение школьных проблем.

Информация, собранная из названных источников, достаточна для того, чтобы оценить уровень развития УУД учащихся всех видов (личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные).

Для итоговой оценки всех видов УУД конкретных учащихся можно использовать следующий бланк:

Данные об ученике:			
Личностные УУД	Регулятивные УУД	Познавательные УУД	Коммуникативные УУД
Балл: _____	Балл: _____	Балл: _____	Балл: _____
Комментарий:	Комментарий:	Комментарий:	Комментарий:
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
Итоговый балл: УУД сформированы: НЕТ : СЛАБО : В ОСНОВНОМ : ПОЛНОСТЬЮ			

За каждый из объективно наблюдаемых индикаторов по каждому из четырех видов УУД учащиеся получают один балл. Общая сумма набранных баллов по каждому из видов УУД может быть от нуля до десяти.

Целесообразно использовать следующие нормы оценки каждого из видов УУД: 0–1 – вид УУД не сформирован, 2–4 – вид УУД сформирован слабо, 5–8 – вид УУД сформирован в основном, 9–10 – вид УУД сформирован полностью.

На основании средней суммы баллов по каждому из видов УУД можно сделать вывод о формировании универсальных учебных умений школьников в целом.

Универсальные учебные действия учащихся давно известны российской педагогике, хотя и назывались по-разному, например, общими учебными умениями. В связи с требованиями ФГОС внимание учителей к проблеме формирования и оценки УУД заметно повысилось. Одновременно, возникло немало вопросов о том, как формировать и оценивать эти требуемые стандартом познавательные умения универсального характера. Цель данной статьи в том, чтобы помочь учителям найти практически реализуемые ответы на возникающие вопросы, избежать формализма и эффективно использовать УУД как важный образовательный ресурс. Автор будет благодарен учителям за продолжение этой темы.

**links & resources**

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / Под ред. А. Г. Асмолова. – М., Просвещение, 2008.
2. Мильруд Р. П. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы (с УМК «Звездный английский» 2–4) // Просвещение. Иностранные языки. Ноябрь. 2015. <http://iyazyki.prosv.ru/2015/11/learning-skills/>



# ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ЧТО? ЗАЧЕМ? КАК?

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.



## Проблема

Многочисленные примеры показывают, что педагогические исследования, выполняемые *учителями-практиками*, вносят существенный вклад, как в теоретические, так и практические научные знания. Проекты школьных учителей позволяют ликвидировать разрыв, существующий между «высокой» наукой и школьной действительностью, повышают полезность педагогических исследований и помогают учителю иностранных языков в профессиональном росте. Авторы-учителя пытаются глубже понять причины педагогических неудач или успехов, делятся с коллегами методическими находками, анализируют эффективность новых учебников и пособий. Вместе с тем, они нуждаются в специальных знаниях о том, как организовать педагогическое исследование. Данная статья является попыткой хотя бы частично решить эту задачу.

## Основное понятие

*Исследование* в области теории и практики обучения иностранным языкам представляет собой организованный поиск способов решения обнаруженной дидактической или общей педагогической проблемы.

Проблема может заключаться в том, что учителям остаются неясными некоторые положения теории и их требуется подробно изучить. Нередко бывает необходимо показать эффективность приёмов обучения и контроля. Во многих случаях возникает потребность разобраться в тех или иных явлениях в классе. Актуальной может быть оценка учебных пособий и контрольно-измерительных материалов.

Во всех названных случаях, требуется педагогическое исследование для того, чтобы решить выбранную проблему с помощью теоретического анализа и опытной проверки предлагаемого решения.

Системный характер исследования

Педагогическое исследование в области теории и практики обучения иностранным языкам носит системный характер. Исследование включает несколько взаимосвязанных компонентов,

которые в комплексе представляют собой модель научного процесса. Наиболее общий вид модели педагогического исследования может быть следующий:



Как показывает рисунок, в любом исследовании есть цель, задача, средства обучения и воспитания, метод и технологии деятельности, условия опытного обучения, а также результаты, итоги и следствия проведённой работы.

Обычно исследования учителя-практика направлены на то, чтобы изучить лишь небольшой элемент более общей проблемы обучения и воспитания, например, влияние конкретного обучающего приёма на улучшение результатов учебной деятельности.



Например, на этапе обучения иностранному языку дошкольников, интересно убедиться в том, что если использовать на уроке диалоги с участием персонажей детского фольклора и художественной литературы, то усвоение языкового материала улучшится. Для этого можно использовать материалы пособия «Английский до школы» (Просвещение) тему «Мои вещи».



**ЗАНЯТИЕ 6**

Посмотри, послушай, раскрась и скажи. Look, listen and say.

Опиши то, что ты видишь на рисунке.

I see jeans. The jeans are blue. I see a cap. The cap is red. I see a dress. The dress is green.

Урок 7 31

Важно объяснить читателю статьи, почему дети лучше запоминают английские слова и выражения между героями любимых произведений по сравнению с диалогами между условными именами. Гипотеза исследования может состоять в том, что использование на занятиях популярных образов активизирует интерес и познавательную мотивацию, улучшая результаты учения. Другое предположение может состоять в том, что фразы, произносимые любимыми персонажами, лучше хранятся в памяти. Потребуется маленький эксперимент в группе дошкольников.

Такие исследования доступны учителю и полезны для коллег, поскольку позволяют получить реальное решение пусть ограниченной, но актуальной для всех задачи.

**Цели, задачи и средства педагогического исследования**

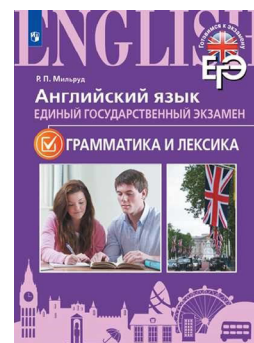
**Цель** представляет собой намерение исследователя и его представление о результате работы. Примером цели может служить следующая формулировка: «Отобрать приемы стимулирования дискуссии на уроке английского языка и сравнить их эффективность на уроке».

Более сложным является исследование, цель которого заключается в разработке способа обучения,

например, «Предложить способ организации дискуссии на материалах межкультурных различий и проверить его эффективность в работе с учащимися». Еще более масштабной целью педагогического исследования может быть разработка и практическая апробация целостной методики, в соответствии с которой возможно решить исследуемую проблему. Например, «Разработать методику организации дискуссии учащихся на уроках английского языка и проверить ее эффективность в ходе опытного обучения». Масштабные цели лучше всего достигать в команде единомышленников.

Цель исследования всегда конкретна и чем конкретнее цель, тем более целенаправленным будет исследование и тем четче всегда оказывается результат.

Например, работая с пособием, учитель может поставить цель проверить эффективность формирования умений учащихся образовывать нужную часть речи от однокоренных слов с помощью грамматического приложения (Grammar Supplement. Word-building models. Parts of speech conversion).



Для этого нужно будет провести эксперимент: предложить учащимся несколько тестовых заданий в формате ЕГЭ на словообразование, изучать материалы предлагаемой таблицы и вновь выполнить со школьниками аналогичные по трудности тестовые задания. Если результаты тестирования улучшатся, можно сделать вывод о том, что исследовательское предположение (гипотеза) подтвердилось.

**GRAMMAR SUPPLEMENT**

**WORD-BUILDING MODELS**

Suffixes and prefixes				
Part of speech	Suffixes	Examples	Prefixes	Examples
<b>Noun</b>	-age	baggage, shortage	co-	co-owner
	-al	refusal	counter-	counterargument
	-ance	attendance	dis-	discomfort
	-ant	assistant	im-	impatience
	-cy	frequency, urgency	in-	inattention, injustice
	-dom	kingdom	inter-	interaction
	-ence	preference	mis-	misbehaviour
	-ent	talent	over-	overdose
	-er/-or	astronomer, doctor	re-	reexamination
	-ery/-ry	bakery	under-	underpayment
	-ian	Italian		
	-ism	realism		
	-ist	tobacconist		
	-ity	inequality		
	-ment	statement		
-ness	dullness			
-ship	friendship			
-sion	vision			
-tion	station			
<b>Verb</b>	-ate	differentiate	co-	coexist
	-en	strengthen	de-	destabilize
	-fy	simplify	dis-	disappear, disconnect
	-ise/-ize	characterize	enable, encourage	foresee
			fore-	interact
			inter-	misbehave
			mis-	outperform, outplay
			over-	overwork, overdo
		pre-	prepay	

Для этого нужно будет провести эксперимент: предложить учащимся несколько тестовых заданий в формате ЕГЭ на словообразование, изучать материалы предлагаемой таблицы и вновь выполнить со школьниками аналогичные по трудности тестовые задания. Если результаты тестирования улучшатся, можно сделать вывод о том, что исследовательское предположение (гипотеза) подтвердилось.



**Задачи** педагогического исследования заключаются в том, чтобы изучить *теорию проблемы*, разработать *теорию решения* и апробировать на практике предлагаемую *теорию действия*, доказав опытным путем ее эффективность.

*Теория проблемы* представляет собой совокупность имеющихся в науке знаний о выбранной для исследователя проблеме. Например, одной из наиболее часто возникающих трудностей в овладении иностранным языком являются ошибки учащихся. Учителя может заинтересовать, почему в речи школьников столь настойчивой является ошибка в употреблении третьего лица единственного числа глаголов (He works ...), то есть, учащиеся пропускают окончание *s*. Многочисленные исследования в области усвоения английского языка (language acquisition) составляют теорию данной проблемы. Она заключается в том, что существует устойчивый порядок усвоения явлений английской грамматики, в соответствии с которым форма третьего лица единственного числа глагола усваивается в последнюю очередь на весьма продвинутом этапе овладения языком.

Задача изучить *теорию решения* проблемы может заключаться в том, чтобы ознакомиться с ранее сделанными практическими исследованиями и, основании анализа ранее опубликованных работ, предложить свой собственный вариант действий. Такая инновация может распространяться на содержание обучения, методические приемы или технологии. Можно, например, предположить, что если изменить критерии для оценки ответов учащихся с учётом языковой сложности задания, то такая маленькая инновация будет положительно влиять на учебную мотивацию детей. *Научное предположение, проверяемое в ходе опытного обучения или эксперимента, называется гипотезой исследования.*

Сказанное означает, что на основании гипотезы или, иными словами, «теории действия», педагог-экспериментатор предлагает свою «теорию решения». Он может попытаться доказать эффективность предлагаемого пути решения проблемы, внося некоторые изменения в уже существующие способы обучения. Эти новшества необходимо проверить на практике и сделать доказательные обобщения.

Рассмотрим пример исследования для разработки *теории проблемы, решения и действия* на материале пособия «Звездный английский. Сборники грамматических упражнений. 10-11 класс.



Одной из непростых грамматических тем для учащихся является английские артикли. Школьники усваивают основные правила употребления в речи определённого и неопределённого артикля, но иногда с удивлением обнаруживают, что перед именами людей, в ряде случаев, можно и нужно ставить неопределённый артикль. Оказывается, что если имеется в виду «некий человек», «настоящий «Пушкин» наших дней», «продукт творчества известного мастера» (картина — подлинный Пикассо) или персонаж поговорки (Фома неверующий), то перед именем ставится неопределённый артикль. Например, This boy is an Einstein of our time.

Подобная проблема может стать предметом исследования, как для учителя, так и для учащихся. Школьники могут выполнить соответствующий проект, а учитель может заинтересовать ученическое проектирование, как эффективная система работы над английскими артиклями. Автор исследования сформулирует свою гипотезу и осуществит ее проверку. Поможет в этом материал пособия «Звездный английский. Сборник грамматических упражнений 10. Артикль».



**Неопределённый артикль (с именами нарицательными)**  
**Indefinite article (with common nouns)**

1. Study the examples and make up your own sentences.

- Неопределённый артикль (a/an) с именами нарицательными употребляется:
- если предмет (объект, явление) упоминается впервые;  
*Например: We noticed a stranger wearing a rucksack.*
  - если предмет является представителем всего класса;  
*Например: I will need a knife or something sharp.*
  - если существительное является именной частью составного именного сказуемого;  
*Например: What you see here is a phonograph.*
  - в восклицательных предложениях со словом **what / such**;  
*Например: What a wonderful world!*
  - перед исчисляемыми существительными в единственном числе со словами **such, quite, rather**;  
*Например: Mary is such a charm that you can rarely meet. We noticed a rather shabby figure out there. The palace had quite an unusual entrance.*
  - для описания трапезы с помощью определений;  
*Например: That evening we had a late supper.*
  - при обозначении парных слов;  
*Например: A mother and a father. An uncle and an aunt.*
  - для обозначения количества;  
*Например: a couple of, a half of, half a pound.*
  - для выражения единицы меры;  
*Например: Ten dollars an ounce. Eighty miles an hour. Half a metre away.*

Методические материалы для педагогического исследования можно условно разделить на две группы: заимствованные и авторские. Заимствованные методические материалы представляют собой разработанные другими авторами теоретические положения, принципы, рекомендации, приёмы и пособия, которые учитель-исследователь проверяет



на эффективность в своей собственной работе. Авторы ранее опубликованных работ обязательно упоминаются в материалах учительского исследования и включаются в библиографический список с соблюдением правил цитирования. Авторские материалы представляют собой результат теоретико-практического творчества самого учителя-исследователя.

Средства педагогического исследования включают научно-методические источники, учебно-методические материалы и инструменты сбора научных данных, то есть, методы исследования, с помощью которых можно получить факты для доказательства эффективности своих действий. К полученным научным данным относятся дневники наблюдений, результаты тестирования, материалы анкетирования, собранные конкретные факты, образцы работ учащихся, видеофрагменты и фотографии.

Учителя, обучающие старшекласников, могут заинтересоваться разными жанрами эссе, которые полезны для обучения выпускников письменному рассуждению для ЕГЭ и международных экзаменов по английскому языку.



В этом поможет пособие «Английский язык. Единый государственный экзамен. Пишем эссе» (с электронным тренажёром), а также публикации в журнале «Просвещение. Иностранные языки». Здесь можно найти статью [«Технология обучения учащихся письменному рассуждению с электронным тренажёром»](#). Интересной

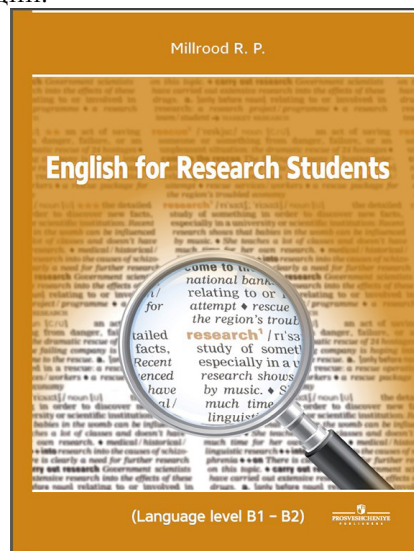
для учителя-исследователя будет также статья [«Пишем эссе по законам жанра»](#). Учительское исследование можно выполнить, ознакомившись с научной литературой и проанализировав тексты эссе, написанные детьми с электронным тренажёром и без него.

Особую роль среди средств педагогического исследования играют *инструменты сбора научных данных*. Эти средства можно разделить на две группы: для сбора *количественной информации* и для сбора *качественной информации*.

Инструменты для сбора количественной информации бывают в форме анкеты, опроса, контрольно-измерительных материалов, замеров времени и т.п. К инструментам для сбора качественной информации относятся педагогические наблюдения, интервью с учителями и учащимися, описание конкретных случаев в классе. К инструментам также относятся критерии для оценки ответов учащихся и др. Получаемые с помощью инструментов научные данные могут быть представлены в виде конкретных примеров для комментирования и аналитической интерпретации.

В решении задачи сбора и обработки информации, а также проведения исследования в целом, поможет

пособие «Английский для исследователей» с циклом видеолекций.



### Научная база исследования

Научной базой педагогического поиска является методология исследования, *методика* учебно-воспитательной работы и технология организации педагогического процесса.

*Методология исследования* – это теоретический материал, который накоплен в науке. Научные положения составляют философскую основу исследования учителя.

*Методика* обучения включает метод работы с детьми, включающие подходы, принципы и конкретные приёмы обучающей деятельности.

Полезные принципы, рекомендации и приемы важны, но недостаточны для эффективной организации обучающей деятельности. Возникает необходимость исследовать технологию обучения.

*Технология обучения* (teaching techniques) – это обучающие действия, обеспечивающие успешную реализацию методического приёма.

Проводя аналогию между правильным обучением и здоровым питанием можно сказать, что методология – это философия здоровой диеты, методика – это научно разработанные рецепты, а технологии – это «секреты повара».

Анализ теоретических положений (методологии), методики (подходов, принципов и приёмов), а также обучающих технологий нужен для того, чтобы обнаружить в имеющихся научных знаниях «слабое звено» и предложить собственный *инновационный компонент* для решения поставленной задачи.

Своё концентрированное выражение инновационный компонент исследования получает в гипотезе, то есть, в предположении о вероятном эффекте предлагаемого решения проблемы. Гипотеза чаще всего заключается в том, чтобы проверить на практике методологическое положение, разработать и реализовать принципы или приемы обучения/воспитания, а также доказать эффективность или бесполезность той или иной технологии обучения.

Вывод о научной базе исследования можно сделать по библиографическому списку литературных источников, глубине теоретического анализа и широте

представленных взглядов в рамках заявленной темы.

Работу с научной литературой и общее структурирование исследовательской статьи может обогатить сайт [Academic Discourse Organizer](http://Academic Discourse Organizer).

### Опытная работа

Практическое исследование педагогического процесса может принимать форму эксперимента, а также *опытного обучения* (action research). Различие между этими двумя формами заключается в том, что в эксперименте главное внимание обращается на возможно более точное измерение изменений, наступивших вследствие того или иного методического решения. Опытное обучение включает элементы эксперимента и предполагает, помимо описания опыта работы, измерение учебных показателей, однако акцент делается на использованной методике обучения. Результаты опытного обучения сравниваются с показателями в другой группе учащихся, называемой «контрольной», где обучение проходило традиционно. Опытное обучение без контрольной группы называют «квази-эксперимент».

В исследовании обязательно описываются участники опытного обучения. Ими обычно являются школьники, студенты, участники интенсивных языковых курсов, специалисты в разных областях профессиональной деятельности. Указывается количество участников, их возрастной состав, уровень успеваемости, исходный уровень владения иностранным языком в начале опытной работы, отношение к занятиям и другие важные для исследования данные. В ряде случаев, сравниваются учебные показатели мальчиков и девочек.

Исследование может быть индивидуальным или совместным (collaborative) в проектной команде. Участники исследования могут разделить между собой функциональные обязанности. Один разрабатывает методические материалы, другой проводит занятия, третий осуществляет наблюдения и организует тестирование, четвертый обрабатывает полученные данные и т.п. В команде педагогов-исследователей могут участвовать представители других специальностей, например, психологи, физиологи, врачи и даже математики, если требуется статистическая обработка данных.

Инновационные элементы в опытном обучении называются «независимыми переменными», а наступающие изменения у учащихся именуется «зависимыми переменными». Задачей исследователя является доказать, что полученные изменения в результатах педагогических измерений обусловлены инновационными элементами обучения и воспитания.

Добросовестное описание итогов учебно-воспитательной работы выявляет не только успехи, но и отдельные неудачи. Именно такое описание наиболее полезно для коллег. Например, многочисленные и многолетние исследования опровергли утверждение о целесообразности обучать иностранному языку с обязательным устным опережением. В опытном обучении говорению и письму (продуктивным видам речевой деятельности) оказалось невозможным формировать отдельно речевые навыки и развивать речевые умения в изоляции от навыков. Оказалось, что речевые навыки

и умения формируются в неразрывном единстве. Для развития коммуникативной компетенции учащихся оказались бесполезными устные упражнения на механическую трансформацию грамматических структур. Неудачными были и остаются попытки избавить учащихся от грамматических ошибок в спонтанном (неподготовленном) высказывании. Аналогичную неудачу потерпели попытки научить практическому владению иностранному языку с помощью заучивания диалогов. Недостижимым оказался результат поднять у учащихся уровень коммуникативной компетенции до качества носителя языка в отрыве от языковой среды.

### Результаты, итоги и следствия педагогического исследования

Результаты опытного обучения обрабатываются как количественно, так и качественно.

Полученная количественная информация обрабатывается статистически и может быть представлена в таблицах, графиках и диаграммах. К простым статистическим процедурам относится количественный подсчет результатов тестирования, вычисление среднего арифметического, определение процентов. Все более доступной становится процедура вычисления *среднего квадратического отклонения*, чтобы показать, насколько разными оказались результаты тестирования учащихся в одной группе. Все вычисления делаются на компьютере и учителю необязательно иметь для этого специальные математические знания.

В связи с доступностью компьютерных средств, появляется возможность определить *значимость различий*, наблюдаемых между результатами учащихся в начале и конце опытного обучения. Можно также определить значимость различий между экспериментальной и контрольной группой. Для этого используется математический критерий Стьюдента. Легко осуществляемый с помощью компьютерной программы, является *корреляционный анализ*, показывающий, в какой степени изучаемые свойства связаны между собой. С помощью корреляционного анализа можно определить, например, что время терпеливого ожидания учителем ответа ученика прямо пропорционально связано с продолжительностью высказывания учащихся. Чем больше времени даёт учитель ученику для обдумывания ответа, тем более подробным становится высказывание.

Существует много споров о том, какое количество учащихся следует привлечь к исследованию. Это определяется задачами исследования. На примере одного ученика, можно убедительно представить методику семейного образования. На примере одной учебной группы, можно показать взаимодействие учащихся в проектной деятельности. На примере класса, появляется возможность изучить влияние инклюзивного образования на предметные результаты образовательного курса. В масштабе школы, можно апробировать интересные формы работы клуба английского языка. В масштабе города или области, можно сделать вывод об эффективности используемых учебников в подготовке к Единому государственному экзамену. Масштабные проекты выполняет команда учителей-исследователей.

Итогом опытного обучения может стать формирование у учащихся соответствующих предметных компетенций, познавательных стратегий и отношения к учению. Данные изменения можно в ряде случаев измерить количественно, но большое значение имеет качественная интерпретация наблюдаемой динамики. Важно проанализировать, что могут учащиеся в результате опытного обучения, по сравнению с контрольной группой, как они организуют свою познавательную деятельность, насколько новый способ учения оказался лучше прежнего, в чем проявляется сформированное у них активное отношение к овладению иностранным языком и т.п.

Результат опытного обучения может заключаться в том, что у учащихся наблюдаются позитивные, а может быть и негативные изменения, о которых необходимо знать. Например, работа с учебным материалом на уроках английского языка в профильных классах, может способствовать формированию у учащихся интереса к специальным знаниям и выбору профессии. С другой стороны, обилие упражнений в переводе может быть причиной снижения познавательной мотивации и интереса к овладению иностранным языком.

#### Оценка педагогического исследования

Исследование оценивается по ряду параметров. К ним относится *достижение цели, актуальность темы, новизна и значимость результатов, реализуемость рекомендаций, самостоятельность автора и завершенность работы.*

Положительным признаком поставленной цели исследования является ее конкретность. Например, исследовательская цель типа «разработать методику обучения грамматике» является слишком общей и даже недостижимой для одного учителя-практика. Более целесообразной может быть цель «предложить задания для формирования у учащихся грамматической наблюдательности», «научить учащихся самостоятельно формулировать грамматические правила», «проверить надёжность двуязычных (переводных) заданий для тестирования грамматики» и т.д. В соответствии с целью формулируется *тема исследования.* В формулировке темы оценивается ясность, лаконичность и отличие от других похожих тем.

Актуальность исследования определяется тем, насколько результаты важны для педагогического

сообщества, то есть, для коллег учителя-исследователя.

Новизна исследования заключается в том маленьком открытии, которое удалось сделать автору. Для вывода о «новизне», важно внедрить хотя бы маленькую инновацию в учебно-воспитательный процесс и проверить эффект.

Значимость исследования определяется тем, насколько полезными оказались результаты для учителя, методического объединения школы, района, города или даже всего педагогического сообщества.

Исследование можно считать реализуемым, если автор предлагает готовую к внедрению методическую разработку с рекомендациями, учебными заданиями и контрольно-измерительными приемами. Реализуемыми считаются методические материалы «под ключ» — бери в класс и используй в работе.

Исследование должно быть самостоятельным, то есть, выполненным самим учителем или проектной командой. Следует подчеркнуть недопустимость плагиата, то есть, присвоения себе любых фрагментов или целого текста чужого исследования. Такие случаи осуждаются научным сообществом. Даже краткое заимствование чужих мыслей требует ссылки на автора. Современные технологические возможности позволяют выявить в любом тексте случаи несанкционированного заимствования чужой информации (плагиата).

Исследование считается завершённым, если материалы содержат исчерпывающее решение поставленной задачи.

#### Заключение

Исследования в области теории и практики преподавания иностранных языков не только доступны учителям-практикам, но и необходимы им. Такие исследования являются лучшим средством профессионального роста, приближают науку к школе, делают обучение иностранным языкам более эффективным и доказывают высокий уровень профессиональной квалификации специалиста. Рассмотренная модель и способы организации педагогического исследования могут помочь учителю провести собственное изучение пусть небольшой, но актуальной педагогической проблемы в своем классе. Результаты научной работы учителя-практика, представленные в виде статьи, всегда интересны для коллег и нередко публикуются в методических журналах, например, в журнале «Просвещение. Иностранные языки».

#### links & resources

1. Borg, S. Research engagement in English language teaching. Teaching and Teacher Education. Volume 23. Issue 5. 2007. 731-747. Ссылка для доступа к аннотации статьи:
2. Мильруд Р.П. Готовность учителя к руководству исследовательскими проектами учащихся. Просвещение. Иностранные языки. Сентябрь. 2016.
3. Мильруд Р.П. Английский до школы. М., Просвещение. 2018 г.
4. Мильруд Р.П. Английский язык. Единый государственный экзамен. Пишем эссе. М. Просвещение. 2016 г.
5. Мильруд Р.П. Звездный английский. Сборник грамматических упражнений 10. М., Просвещение. 2017 г.
6. Мильруд Р.П. Звездный английский. Сборник грамматических упражнений 11. М., Просвещение. 2017 г.
7. Мильруд Р.П. Английский язык. Единый государственный экзамен. Грамматика и лексика. М. Просвещение. 2017 г.
8. Мильруд Р.П. Английский для исследователей. М. Просвещение. 2018.
9. Мильруд Р.П. Курс видеолекций «Английский для исследователей». М., Просвещение. 2018.
10. Просвещение. Иностранные языки (электронный журнал для учителей).



## ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К РУКОВОДСТВУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИМИ ПРОЕКТАМИ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ УМК «ЗВЁЗДНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ»)

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.



Исследовательская деятельность – это важный компонент школьного образовательного курса иностранных языков, который способствует достижению личностных, метапредметных и предметных результатов обучения в соответствии с ФГОС. Проблема заключается в том, что решение исследовательской задачи вызывает трудности у учащихся, а учителя не всегда готовы помочь детям правильно сформулировать проблему, организовать поисковую деятельность, грамотно интерпретировать и представить результаты. Предлагаемая статья поможет учителю руководить исследовательскими проектами учащихся.

### Нормативная база формирования учебно-исследовательской деятельности учащихся школы

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает, что образовательная организация оказывает содействие учащимся, показавшим высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей, в их научно-исследовательской деятельности. В «портрете выпускника школы» ФГОС выделяется владение основами научных методов познания окружающего мира.

Требуемые ФГОС предметные результаты школьного образовательного курса неотделимы от формирования у школьников научного типа мышления, знания научной терминологии, а также ключевых понятий, методов и приемов научного познания. Ученическое исследование становится ведущим методом развития мыслящей личности, а исследовательская форма учения позволяет наиболее полно реализовать междисциплинарную учебную программу «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности».

### Исследовательская деятельность учащихся и универсальные учебные действия

В условиях проектной деятельности у учащихся формируются универсальные учебные действия *регулятивного типа* (постановка цели и планирование своего исследования, сбор материала для исследования и его систематизация, выстраивание шагов своей исследовательской деятельности).

Формируются универсальные учебные действия *познавательного типа* (проведение библиографического исследования, извлечение требуемой информации из различных источников, обобщение на основе собранной информации, применение доступных методов исследования, предположение, доказательства, умение делать выводы).

Исследовательский проект способствует развитию универсальных учебных действий *коммуникативного типа* (умение взаимной поддержки и содействия, обеспечение бесконфликтной совместной работы, участие в дискуссии, четкое выражение своих идей, публичные презентации).

Развитие у учащихся универсальных учебных действий *личностного типа* наиболее успешно проходит в форме проектной деятельности (индивидуальный выбор темы своего исследования, максимальная реализация собственных познавательных интересов и амбиций, избирательное отношение к источникам информации, право на собственное мнение и позицию, личная ответственность за результат).

В результате участия в исследовательских проектах выпускник научится реализовывать проект, использовать методы исследования, обобщать понятия, устанавливать причины и следствия, логически мыслить, объяснять явления, отличать факты от мнений, ясно излагать мысль на родном языке.

Наиболее способные получают возможность научиться осуществлять свой проект с большой долей самостоятельности, использовать творческое воображение, проявлять оригинальность, реализовывать исследовательский проект с использованием *иностранного языка*.

### Профессиональный стандарт педагога о руководстве исследовательской работой учащихся

В соответствии с Профессиональным стандартом педагога, учитель должен владеть формами и методами обучения, *выходящими за рамки уроков*: лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п. Стандарт педагога подчеркивает важность умения учителя формировать и развивать универсальные учебные действия учащихся, к которым с полным основанием можно отнести исследовательские действия школьников — *методы исследования*. Методы ученического исследования включают:

- изучение специальной литературы и фиксирование нужной информации;
- поиск знаний с помощью интернет-технологий;
- наблюдение за объектами, явлениями или процессами окружающей жизни и их описание;
- анализ, дедуктивное (от общего к частному) и индуктивное (от частного к общему) размышление;
- классификация и моделирование (абстрактное отображение явления или процесса);
- опросы, интервью и анкетирование;
- краеведческий поиск;
- преобразующий эксперимент и мониторинг результатов;
- обобщение полученных результатов и оформление материалов исследования, а также их публичная презентация и публикация в интернете.

Методы исследования бывают «качественными», предполагающими анализ, описание и интерпретацию явления. Методы исследования также возможны «количественные», предполагающие работу с цифрами на основе анкетирования, опросов и других измерений.

Перед учителем стоит важная задача сформировать у учащихся необходимые умения применять доступные учащимся методы исследования.

Осуществляя научное руководство ученическим исследованием, учитель из транслятора знаний превращается в организатора совместной работы с учащимися, где сотрудничество может осуществляться «на равных». Такое преобразование роли учителя объясняется тем, что проект — это форма организации совместной деятельности учителя и обучающихся, направленной на достижение поставленной цели — решение конкретной проблемы.

Ученическое исследование (исследовательский проект) как форма познавательной деятельности

Ученическое исследование представляет собой целенаправленную и организованную познавательную деятельность, направленную на решение поставленной проблемы (ответ на поставленный вопрос).

Научный проект учащихся — это исследовательский замысел, направленный на разрешение поставленной проблемы (ответа на

*вопрос*), осуществление процедуры исследования и получение конечного продукта (новых знаний в форме реферата, доклада, презентации, интернет-публикации и т. п.)

Учащиеся могут выполнять *предметные проекты*. В школьном образовательном курсе «Иностранный язык» предметной областью исследования служит филология и культура англоязычных стран. *Межпредметные проекты* могут выполняться в смежных областях знаний, включая исследования в области истории, литературы, географии, экологии, экономики, физики и проч. В межпредметных проектах учащиеся используют доступные им публикации на английском языке. *Надпредметные проекты*, выходящие за рамки образовательной программы (тематики уроков) основной и старшей школы, могут выполняться учащимися по проблемам городской и сельской среды, общественного мнения, отношений между людьми и т. д.

### Результат ученического исследования

Результатом (продуктом) исследовательской проектной деятельности учащихся может быть любая из следующих работ:

- письменная работа на родном или изучаемом языке в области филологии (эссе, реферат, презентация, аналитические материалы, обзорные материалы, отчёты, стендовый доклад, статья и др.);
- интерпретация художественного произведения (в области литературы, музыки, изобразительного искусства, экранных искусств), представленная в виде аналитического эссе с использованием изобразительной наглядности, анимации, аудио- и видеоматериалов, компьютерной графики с презентацией материалов);
- отчётные материалы по социологическому или иному исследованию в смежных дисциплинарных областях (общественные науки, естествознание), которые могут включать как тексты, так и мультимедийные средства презентации результатов.

Результаты ученического исследования могут быть опубликованы в СМИ, на школьном интернет-сайте, в социальных сетях, а также на личной странице ученика в интернет.

### Исследовательские проекты в УМК «Звездный английский»

Рассмотрим некоторые возможности УМК «Звездный английский» для организации исследовательской деятельности учащихся в основной школе. Для этого приведем некоторые примеры проектных заданий из учебника для 9 класса (задания для исследования можно найти под рубриками *Think* и *ICT*):

- Find out information about amazing caves in the world. Report your information back to the class.
- Find out information and report to the class what you know about the mystery of hypnosis.
- Hold a survey among your classmates and find out the main reasons for stress. Report your findings to the class.
- Present to the class information about the most unusual festival in the world.
- Hold a survey among your classmates on how they use computers in their everyday life.



- Report to the class interesting facts about the life of Thomas Edison and his discoveries that have changed our life.
- Find out new information about the sinking of Titanic and report it to the class.

Материалы учебно-методического комплекта «Звездный английский» для 9 класса создают возможности для организации ученических исследовательских проектов. Выбор темы ученического исследования осуществляется в рамках разделов Curricular. Возможны следующие темы:

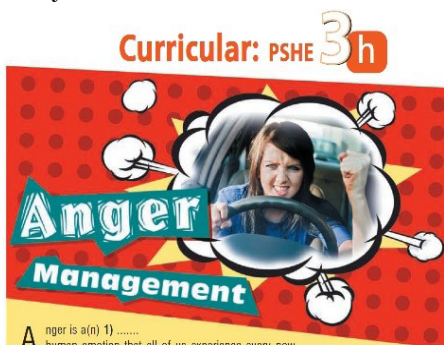
1. Мои соседи и что я о них знаю.
2. Какие увлечения есть у моих друзей.
3. Привычки здорового образа жизни у моих одноклассников.
4. Маршруты путешествий моих друзей.
5. Что портит настроение мне и моим друзьям (см. иллюстрацию из Starlight 9).
6. Что знают мои одноклассники об истории Англии?
7. Кто я: логик или художник?

1 a) What situations make you angry?

I get angry when someone is rude to me.

b) When was the last time you got angry? How did you calm down and resolve the situation? Tell your partner.

The last time I got angry was when my brother used my mobile phone without asking first. I made it clear to him that he can't borrow my things without asking first.



Тематические материалы УМК «Звездный английский» для основной и старшей школы подсказывают направления для ученического исследования в разных областях. Например, в области филологии учащимся можно предложить ответить на вопросы: «Какие заимствования из английского языка вошли в нашу повседневную речь?», «Какие английские надписи окружают нас в нашей жизни?», «Какие слова и фразы английского языка мы носим на одежде?», «Какие герои американских книг (фильмов, мультфильмов) популярны среди российских школьников».

На материале УМК «Звездный английский» для девятого класса можно изучить слова, которые чаще всего путают школьники и такое исследование будет полезным для всех.

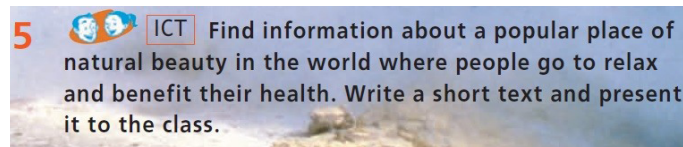
### Words often confused

#### 5 Choose the correct words.

- 1 Mike has just **recovered/healed** from a serious infection and is feeling much better.
- 2 Lighter exercise is much better for your body in the long **term/time**.
- 3 My mind **wonders/wanders** a lot when reading.
- 4 Acupuncturists believe you can **treat/heal** an illness by **sticking/putting** needles into a person's body.
- 5 I've got a **small/slight** headache.

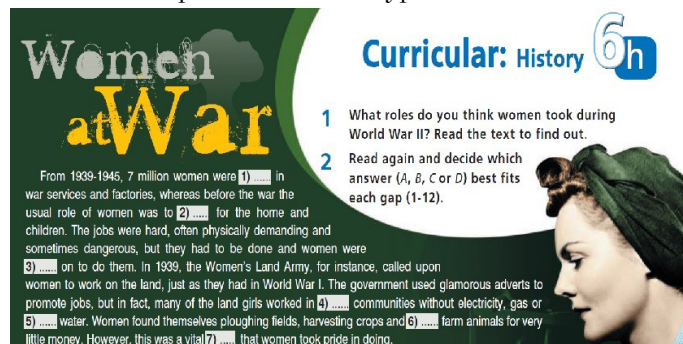
Исследовательские проекты учащихся возможны в рамках изучения культуры англоязычных стран: «Как влияет климат на традиции национальной кухни (на примере России и Великобритании)?», «Что общего и различного в традициях российской и английской ярмарки?», «Что общего и различного в классическом стиле архитектуры разных стран (Греция, Италия, Великобритания, США, Россия)?», «Как относится современная молодежь к музыкальному творчеству группы Beatles?»

Возможно исследование с целью выяснить карту летних путешествий учащихся класса на примере задания из УМК «Звездный английский» для девятого класса.



Исследовательская работа учащихся возможна по экологической тематике: «Как затронуло глобальное потепление регион, в котором ты живешь?», «Какие животные исчезли в твоём регионе за последние годы (десятилетия)?», «Как вспоминают представители старших поколений смену времен года в твоём регионе десятки лет назад?»

Материалы УМК «Звездный английский» подсказывают темы межпредметных исследовательских проектов учащихся по литературе, истории, астрономии, физике, химии и др. Эти проекты выполняются на родном языке учащихся с использованием доступных школьникам источников информации на английском языке. Руководство проектами осуществляют учителя английского языка и другого образовательного курса. Например, совместно с учителем истории, учитель английского языка может руководить проектом о роли женщин во Второй мировой войне. Исходный материал для такого проекта можно найти в УМК «Звездный английский» для девятого класса и других ступеней школьного образовательного курса английского языка.



1 What roles do you think women took during World War II? Read the text to find out.

2 Read again and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap (1-12).

From 1939-1945, 7 million women were 1) \_\_\_\_\_ in war services and factories, whereas before the war the usual role of women was to 2) \_\_\_\_\_ for the home and children. The jobs were hard, often physically demanding and sometimes dangerous, but they had to be done and women were 3) \_\_\_\_\_ on to do them. In 1939, the Women's Land Army, for instance, called upon women to work on the land, just as they had in World War I. The government used glamorous adverts to promote jobs, but in fact, many of the land girls worked in 4) \_\_\_\_\_ communities without electricity, gas or 5) \_\_\_\_\_ water. Women found themselves ploughing fields, harvesting crops and 6) \_\_\_\_\_ farm animals for very little money. However, this was a vital 7) \_\_\_\_\_ that women took pride in doing.

Тема исследовательского проекта ученика нередко бывает лично окрашенной (например: «Как разрешать конфликты с родителями», «Как преодолеть барьеры в общении», «Почему подростки бывают агрессивны», «Как научиться понимать язык телодвижений», «Как лучше управлять собой», «Что мешает мне и моим друзьям учиться?» и др.) Дополнительным консультантом по таким исследовательским проектам может быть школьный психолог. С помощью учителя английского языка, такой проект может быть выполнен с использованием литературы на английском языке и презентация



проекта учащиеся также могут сделать по-английски.

Ученические проекты носят не только констатирующий (описательный), но и преобразующий (экспериментальный) характер. Например, учащиеся могут в качестве проекта провести *“English-only day at school”* и описать полученные результаты. Разновидностью экспериментального исследования может быть *“A no-internet day”*. В качестве варианта в своем проекте учащиеся могут описать эксперимент по поддержанию полной чистоты в школе *“A cleaner school day”*.

#### **Продукт исследовательского проекта учащихся и его защита**

Для защиты своего проекта учащиеся готовят *текст исследования*, в котором выделяются следующие разделы:

- актуальность, цель и задачи исследования;
- исследуемое явление и ожидаемый результат проекта;
- краткое изложение имеющейся в литературе информации по проблеме;
- предварительное предположение ученика;
- методы исследования, ход исследования и полученные результаты с использованием таблиц, графиков, фотографий и проч.;

- краткое обсуждение полученных результатов в форме логического размышления ученика;

- выводы; использованные источники информации.

Учитель готовит краткий отзыв на проделанную учеником работу. В отзыве особое внимание обращается на научную добросовестность автора и отсутствие плагиата (присвоения себе чужих мыслей и текстов).

Подготовленные учеником материалы могут быть также представлены в виде электронной презентации и размещены на персональном, классном или школьном интернет-сайте. Возможно размещение материалов ученического проекта на персональной странице школьника в социальных сетях.

#### **Заключение**

Профессиональный стандарт педагога требует от учителя внедрять в практику ученическое исследование как инновационную форму организации познавательной деятельности школьников. Работа с УМК «Звездный английский» способствует развитию у учащихся метапредметных исследовательских умений и помогает учителю работать в соответствии с требованиями к педагогической профессии.

#### **links & resources**

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Серия УМК «Звездный английский» 5–11 классы. М.: Просвещение, Express Publishing, 2010–2014.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ЭЛЕКТИВНОМ КУРСЕ «АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ» (С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОСОБИЯ «ЗВЕЗДЫ МОЕГО ГОРОДА» И ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛА «CITY STARS»)

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

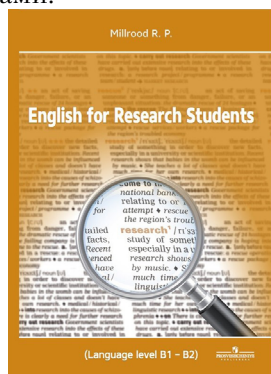


**О важности формирования исследовательских умений учащихся**

Конкретизируя положение Закона об образовании, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования устанавливает, что программа исследовательской и проектной деятельности обучающихся должна быть направлена на овладение совокупностью учебно-познавательных приемов и практических действий. Эти действия нужны школьникам для решения лично и социально значимых задач, а также нахождения путей разрешения проблемных вопросов посредством самостоятельных действий с обязательной презентацией полученных результатов.

Как следует из ФГОС, программа развития у учащихся умений учебно-исследовательской и проектной деятельности должна помочь школьникам:

- развить у себя способности применения полученных знаний, умений и навыков, для решения познавательных и практических задач;
- овладеть практическими приемами проектной и исследовательской работы;
- научиться индивидуальной и групповой деятельности в рамках работы над учебно-исследовательскими проектами.



ФГОС требует, чтобы программа учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников содержала:

1. цели, задачи и основные направления исследовательской и проектной деятельности обучающихся на ступени основного общего образования, описание принципов проектно-проблемной модели обучения;
2. планируемые результаты исследовательской и проектной деятельности учащихся;
3. формы организации исследовательской и проектной работы учащихся;
4. методику и инструментальный мониторинг выполнения учащимися исследовательских и проектных работ, критерии их оценки и представления итоговых результатов.

Создавая рекомендательную основу для претворения в жизнь статьи Закона об образовании и положений ФГОС, Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения (основная школа) уточняет содержание междисциплинарной учебной программы «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности». Как следует из этого рекомендательного документа, **выпускник основной школы научится:**

- планировать и выполнять учебное исследование и учебный проект, используя оборудование, модели, методы и приёмы, адекватные исследуемой проблеме;
- выбирать и использовать методы, релевантные рассматриваемой проблеме;
- распознавать и ставить вопросы, ответы на которые могут быть получены путём научного исследования, отбирать адекватные методы исследования, формулировать вытекающие из исследования выводы;
- использовать такие математические методы и приёмы, как абстракция и идеализация, доказательство, доказательство от противного, доказательство по аналогии, опровержение, контраргумент, индуктивные и дедуктивные рассуждения, построение и исполнение алгоритма;
- использовать такие естественнонаучные методы и приёмы, как наблюдение, постановка проблемы, выдвижение гипотезы, эксперимент, моделирование, использование математических моделей, теоретическое обоснование, установление границ применимости модели/теории;

- использовать некоторые методы получения знаний, характерные для социальных и исторических наук: постановка проблемы, опросы, описание, сравнительное историческое описание, объяснение, использование статистических данных, интерпретация фактов;
- ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать языковые средства, адекватные обсуждаемой проблеме;
- отличать факты от суждений, мнений и оценок, критически относиться к суждениям, мнениям, оценкам, реконструировать их основания;
- видеть и комментировать связь научного знания и ценностных установок, моральных суждений при получении, распространении и применении научного знания.



**Выпускник с повышенными способностями к исследованию получит возможность научиться:**

- самостоятельно задумывать, планировать и выполнять учебное исследование, учебный и социальный проект;
- использовать догадку, озарение, интуицию;
- использовать некоторые методы получения знаний, характерные для социальных и исторических наук: анкетирование, моделирование, поиск исторических образцов;
- использовать некоторые приёмы художественного познания мира: целостное отображение мира, образность, художественный вымысел, органическое единство общего, особенного (типичного) и единичного, оригинальность;
- целенаправленно и осознанно развивать свои коммуникативные способности, осваивать новые языковые средства;
- осознавать свою ответственность за достоверность полученных знаний, за качество выполненного проекта.

**Цели и задачи пособия «Английский для исследователей»**

Целью пособия «Английский язык для учащихся-исследователей» является развитие у учащихся старшей школы и профессиональных колледжей познавательных-исследовательских умений, необходимых для всестороннего развития личности.

Задачи пособия включают:

- всестороннее развитие личности учащихся,
- создание условий для выбора ими индивидуальной познавательной траектории,

- формирование познавательных-исследовательских умений,
- достижение личностных, метапредметных и предметных результатов школьного образовательного курса в соответствии с ФГОС.

**Общая характеристика пособия**

Пособие «Английский для исследователей» представляет собой модульный образовательный курс для учащихся, проявивших склонность к учебно-исследовательской и проектной деятельности, а также достигшие продвинутого уровня овладения английским языком. По своему содержанию этот элективный курс является **межпредметным**, сочетая в себе возможности для проведения ученических исследований и осуществления школьных исследовательских проектов, как в рамках одной преподаваемой дисциплины, так и в междисциплинарных областях знаний. Пособие является **многоцелевым**, поскольку оно направлено на решение задачи расширения и углубления теоретических знаний и практических компетенций учащихся не только в предметной области исследования, но и в повышении уровня их коммуникативной компетенции на английском языке.

Пособие может изучаться как **индивидуально, так и в группе**, что подразумевает сочетание коллективных и индивидуальных способов выполнения заданий.

<b>Book 1</b>	
Lesson 1.1. Definition of research .....	4
Lesson 1.2. Areas of research .....	6
Lesson 1.3. Research failures .....	8
Lesson 1.4. Goal of research .....	10
Lesson 1.5. Research proposal .....	12
Lesson 1.6. Research design .....	14
<b>Book 2</b>	
Lesson 2.1. Research hypothesis .....	16
Lesson 2.2. Outline of research .....	18
Lesson 2.3. Methods of research .....	20
Lesson 2.4. Literature review .....	22
Lesson 2.5. Data analysis .....	24
Lesson 2.6. Drawing conclusions .....	26
<b>Book 3</b>	
Lesson 3.1. Writing a summary .....	28
Lesson 3.2. Writing a research report .....	30
Lesson 3.3. Making a presentation .....	32
Lesson 3.4. Taking part in a discussion .....	34
Lesson 3.5. Publishing research results on the Internet .....	36
Lesson 3.6. Research evaluation .....	38

**Использование пособия «Английский для исследователей» в элективном курсе**

Как указано в Примерной основной образовательной программе, к компетенции образовательной организации в системе среднего (полного) общего или профессионального образования относится освоение учащимися **междисциплинарных программ**. В соответствии с этим положением, элективный курс «Английский язык для учащихся-исследователей» является **составной частью разрабатываемой образовательной программы воспитания и развития школьников** и формирования у них универсальных учебных действий, к которым с полным правом относятся **учебно-исследовательские и проектные умения** школьников. Разработка, согласование и утверждение подобных элективных курсов осуществляется на уровне регионе. На элективный курс «Английский язык для учащихся-исследователей» из базисного учебного плана основного общего образования,



формируемой участниками образовательного процесса, выделяется 38 (36+2) академических часов на учебный год.

**Планируемые личностные, метапредметные и предметные результаты освоения элективного курса «Английский язык для учащихся-исследователей»**

В соответствии с ФГОС, элективный курс «Английский язык для учащихся-исследователей» направлен на достижение личностных,

метапредметных и предметных результатов. Эти результаты, с одной стороны, соответствуют достижениям учащихся основной школы, планируемым Федеральным государственным образовательным стандартом, а с другой стороны они отражают специфику элективного курса. Личностные, метапредметные и предметные результаты элективного курса «Английский язык для учащихся-исследователей» представлены в таблице:

<b>Личностные результаты</b>	<b>Метапредметные результаты</b>	<b>Предметные результаты</b>
Гражданская идентичность и позиция в решении исследовательских проблем	Умение выбрать тему исследования с учетом познавательных интересов и индивидуальных возможностей, а также социальности значимости проблемы.	Умение выбрать тему исследования с учетом познавательных интересов и индивидуальных возможностей, а также социальности значимости проблемы.
Активное личностное самовыражение в исследовательском проекте.	Выбор собственной индивидуальной образовательной траектории личностного развития.	Коммуникативное умение выразить собственное мнение, отношение, позицию в устном и письменном сообщении на английском языке, изложить результаты своего исследования в форме аннотации и публичного выступления
Активное отношение к учению и образованию посредством исследовательской деятельности.	Планирование и выбор содержания и способов исследовательской деятельности	Использование английского языка в исследованиях по междисциплинарным проблемам.
Мировоззрение и научное мышление в реализации задач проектной деятельности.	Умение определять понятия, обобщать, устанавливать аналогии, классифицировать, выбирать критерии, находить причинно-следственные связи.	Устные и письменные сообщения на английском языке с описания своего научного подхода и доказательства полученных выводов.
Толерантность и доброжелательность к участникам проектной деятельности и научным оппонентам.	Оценка правильности решения задачи исследования у себя и других.	Написание рецензии на английском языке на ученические научные исследования.
Моральное сознание и ответственность за полученные результаты исследования, добросовестность и самостоятельность текста проекта и выводов.	Осознание научной и социальной актуальности проблем, выбранных для ученического исследования.	Осознание научной и социальной актуальности проблем, выбранных для ученического исследования.
Сотрудничество в проектно-исследовательской деятельности.	Умение работать индивидуально и в группе, находить общее решение, разрешать конфликты, формулировать, аргументировать и контраргументировать.	Коммуникативные умения публично обращенной речи и презентации результатов исследования с ответом на вопросы, участие в научной дискуссии и дебатах.
Активная личностная позиция в выборе направления и содержания исследования.	Смысловое чтение с осмысленным и структурированным извлечением информации.	Умение находить релевантную информацию по теме исследования. Поисковое чтение специальной литературы.
Технологическое мышление, интерес и активное отношение к инновационным технологиям в окружающем мире.	Активное и целенаправленное применение новых технологий в учебно-исследовательской деятельности.	Готовность к проведению исследований технологического содержания на английском языке.

Личностные результаты	Метапредметные результаты	Предметные результаты
Экологическое сознание и отношение к природе в исследовательской деятельности.	Осознание значимости тем экологического содержания и противодействия насилию в природе и обществе	Готовность к проведению исследований экологического характера (природа, общество, человек)
Усвоение ценностей семейной жизни и общества посредством исследовательской деятельности.	Личностное осмысление значимости проблем семьи и общества в своей жизни.	Готовность к исследованию на английском языке проблем социального содержания
Эстетическое сознание и творческая деятельность в ходе реализации исследовательского проекта.	Осознание междисциплинарных связей эстетического характера, гуманитарная образованность.	Готовность к исследованиям на английском языке проблем культурно-эстетического содержания.
Активная интеграция в интернет-пространстве, использование информационных ресурсов.	Формирование и развитие компетентности в ИКТ, осознание проблемы информационных угроз и вызовов интернет-среды.	Активное использование ресурсов интернет в целях исследования
Здоровый и безопасный образ жизни и соблюдение правил информационной безопасности в интернет-пространстве.	Социальная компетенция учащихся, осознание возможностей и вызовов окружающей среды, адаптивные умения.	Готовность к презентации материалов проекта по проблемам здоровья и безопасного образа жизни.

38

Lesson 3.6. Research evaluation

1. Brainstorming the topic

Think and say:

- What is research evaluation?
- At what point of their research do people start to evaluate it?

2. Thinking critically

Mark the following statements as T (true), F (false) or D (debatable).

1. Research evaluation is judgement about its idea, procedures and results.
2. Researchers usually have a very high regard of their research.
3. Evaluation is the final stage of any research.
4. Evaluation procedure is always subjective and tastes often differ.
5. Any research evaluation describes strengths and weaknesses of the work.
6. Research evaluation is based on evidence from research paper.
7. Research evaluation serves only one purpose: approve or reject.
8. Research evaluation is always external and is done by reviewers.
9. Research evaluators should remain anonymous for better objectivity.
10. An evaluator focuses on topicality, originality, procedure results and impact.

3. Reading and understanding

Read the text and discuss it.

Research reviewers know that there are many different types of evaluation. Perhaps the most well known types are formative and summative evaluations. Formative evaluation focuses on strengths and weaknesses of research process in the course of theoretical and experimental studies starting from the first stage. If formative evaluation is performed by the author, it is called self-evaluation. Summative evaluation, in contrast, examines the outcomes of research procedure. Summative evaluation summarizes research results by describing what has happened in the end. Summative evaluation assesses the novelty of theoretical ideas produced by the research. It analyzes experimental data. It also estimates whether time and effort have been worth the results achieved. It weighs up the need to disseminate the results and outcomes of the research further on. The criteria for research evaluation usually are: clarity of the goal, the degree of difficulty (the project should not be too difficult or overambitious), the importance of the topic, the scope of literature analysis, the relevance of the methods, the presentation of data in various forms (graphs, diagrams, charts, tables and photos), the usefulness of the experimental data gathered, the depth of discussing the data, the logic of data interpretation, the well informed conclusion, the language of the text.

4. Reviewing grammar

Underline the correct variant and explain your choice.

The Language Acquisition Hypothesis (1) *predicts/predicted/has predicted* that learning the language in the classroom (2) *will never bring/never brings/never brought* the same results as (3) *acquired/acquiring/acquisition* the language in the natural social environment. This hypothesis is called "strong" i.e. it (4) *sounds/sounded/will sound* too categorical. I will (5) *in fact/actually/however* argue in my research that a "weak" hypothesis, which is not so categorical is (6) *the nearest/nearer/more near* to the truth. I am going to provide the data that (7) *prove/proves/has proved* the efficiency of learning the language in the classroom. In order to test my "weak" hypothesis, I (8) *will collect/have collected/collected* the results of language tests by my classmates (9) *administering/administered* to them at our school. I assessed the results of these tests and (10) *processing/processed/will process* them statistically in a chart. These results (11) *were collected/had been collected* before my classmates went abroad to study at a London language school. This means that before the students were tested again by their British teachers they (12) *were tested/had been tested* at our school. I then compared these results with the home test scoring. My article (13) *will describe/describes/has described* in detail how consistent the results of the two tests were. The findings (14) *used/were used/are used* as a basis (15) *proving/to prove/that has proved* the validity of my "weak" hypothesis of foreign language learning and acquisition.

Предполагаемые результаты элективного курса «Английский язык для учащихся-исследователей» в наиболее общем виде описывают планируемые целевые установки совместной деятельности учителя

и учащихся. Учитывая интерактивный характер этого элективного курса, предполагаемые результаты обучения уточняются в каждом индивидуальном случае.

**Содержание разделов пособия «Английский для исследователей»**

Пособие состоит из трёх частей («книг»), каждая из которых состоит из шести разделов. Покажем структуру содержания элективного курса более подробно.

Книга 1 (Book 1) – первый раздел элективного курса «Английский для исследователей» («English for Research Students») – содержит следующие темы:

- понятие «исследование», где учащиеся знакомятся с видами поисковой деятельности, которые можно отнести к способам решения исследовательских задач разного типа, включая бытовые ситуации;
- области исследования, где школьники изучают различные области научной деятельности и человеческого знания;
- исследовательские неудачи, где учащиеся узнают о причинных исследовательских неудач и учатся их предупреждать в своей работе;
- цели исследования, где школьники получают представление о целях научной работы и учатся ставить цели своего ученического исследования;
- заявка на исследование, где начинающие ученые знакомятся с формами заявки на исследование и учатся писать заявку на исследовательский проект;
- организация исследования, где учащиеся осознают важность организации научной работы и учатся регулировать осуществление своего проекта.

Lesson 1.6. Research design

- Brainstorming the topic:**  
**Think and say:**  
Why do you think a researcher needs to design his or her research?
- Thinking critically**  
**Mark the following statements as T (True), F (False) or D (Debatable).**
  - A research design includes the author's findings.
  - A research design sets time limits for the research.
  - Changing a research design is a bad idea.
  - Research design includes methods of research.
  - A research design should be very detailed.
- Reading and understanding**  
**Read the text and discuss it.**  
A research takes time to complete and you need to design the whole process. Your first step is to write down the due date for the completion of your research. Give 30% of your time to reading books or internet resources. Give 15% of your time to sorting out what you have read. Give 20% of your time to doing your research. Add 30% of your time to writing your research paper. Leave 10% of your time to editing your paper and preparing the presentation. Do not move further until you have a very clear picture of your research activities and remember to think about the research methods and tools. Remember that a research design is all about organizing your research activities. The crucial point is to develop an insight into your problem. Organize your thoughts around the key words of your research idea. This will help you to find the necessary information on the internet. In other words, a research design is designing your idea, procedure and results.
- Reviewing grammar**  
**Underline the correct variant and explain your choice.**
  - Do you have any some problems getting access to the e-library?
  - Can I get some advice on how to put the data to a good use?
  - Can you edit any scientific papers for me?
  - Please check the data to see if there is some conflict with my results.
  - The guidelines do not give some very specifications of the research task.
  - These research facilities are not provided for some any library users.
  - The paper still needs some improvement before sending to the journal.
  - Please ask some any questions you want.
  - If you have some any issues with the software, please let us know.
  - Could you please make some any responses of the paper you think right?
  - Do not hesitate to contact the advisor if you need some any advice.
  - Any researcher can talk for some any reason.
  - Could you spare me a minute by some any chance?
  - I am out of the office but will get back to you tomorrow on some any issue.

**5. Listening and talking notes**  
**Complete the gaps in the lecture notes that you have already made.**  
Today we are going to talk about the key words of your research or rather about the ... in your research design. A keyword search is both useful and ... when you undertake your research. However this is exactly ... is awaiting you. Very often a successful research is all about ... having nothing in common with the assumptions you had in mind before. The thing is that many researchers ... while in fact the existing scientific discourse can contain something surprisingly different. This is how you start ... on the way to the solution of your research problem. Nowadays, keyword search on the internet is both ... You use numerous search engines for getting the information and in the process you ... yours. Do not neglect those. The internet today is ... and often prompts you very useful word associations ... somewhere in the list of servers. Indeed a new keyword there may be loads of interesting ideas.

Книга 2 (Book 2) – второй раздел пособия «Английский для исследователей» («English for Research Students») – предлагает начинающим исследователям следующие темы:

- гипотеза исследования, где школьники знакомятся с понятием «научная гипотеза» и учатся формулировать предположения в своем исследовании;
- план исследования, где учащиеся осознают важность планирования исследовательского проекта и приобретают первичные умения разработки плана научного проекта;
- методы исследования, где школьники знакомятся с методами научного познания и учатся применять их в исследовательской практике;
- обзор литературы, где будущие ученые получают представления о способах обработки прочитанных научных источников и учатся критически анализировать полученные знания;
- анализ данных, где учащиеся узнают о разных формах научных данных и получают первичные умения получать экспериментальные данные в своем исследовании;
- формулирование выводов, где школьники получают первичные умения формулировать выводы на основании проведенного собственного исследования проблемы.

Lesson 2.4. Literature review

- Brainstorming the topic:**  
**Think and say:**
  - What are the purposes of literature review in research?
  - Why does a researcher need a literature review?
  - What are the results of literature review?
- Thinking critically**  
**Mark the following statements as T (True), F (False) or D (Debatable).**
  - Literature review discovers only new knowledge on the problem.
  - Literature review focuses on what is already known by science.
  - Literature review produces a bibliography.
  - Literature review is the final stage of any research.
  - Literature review means critical analysis of what is known.
- Reading and understanding**  
**Read the text and discuss it.**  
Literature review is what every researcher does before doing further studies. It is necessary to do literature analysis in order to understand what has already been achieved in science in the area of one's research. Another reason for literature review is the necessity to know what has not yet been done in science in the chosen area, what contradictions still remain unresolved and what gaps in knowledge need to be filled. Yet another reason for reviewing scientific literature is to find information for formulating a working hypothesis of one's research. Any literature review includes not just questions or digest. Essentially, literature review includes interpretation of other authors' views and ideas. The author of the review comes to his or her own conclusions based on the resources analyzed. If it is necessary to bring together some contradicting views that other authors may have on the problem. The task of reviewer is to evaluate different views and to take side with a certain approach.
- Reviewing grammar**  
**Underline the correct variant and explain your choice.**
  - I have been in the library two hours ago before.
  - My colleague has published over a hundred articles last decade for the last decade.
  - He has become a prominent scholar since he came has come to our lab.
  - When you called I have been was out of office.
  - My last article received has received a very positive response.
  - The papers that you published have published last week reconciling.
  - The experiments that we carried have carried out last time proved nothing.
  - The speaker caused has caused a sensation at the annual conference.
  - I am sorry for the transcripts that I made have made in the last.
  - Unfortunately we do not have the book you requested have requested.
  - Does did your research answer all the questions?
  - I have got a letter that the board decided has decided to give us a grant.

**5. Listening and talking notes**  
**Complete the gaps in the lecture notes that you have already made.**  
There are some tips for ... more productive. A typical mistake here is to follow the logic of "one after the other" because ... a "meekness of backs" is not the best solution. The variant "one plus one equals two" can ... but may not work in many situations. The reason is that there are research pieces that ... simply because they touch upon ... of the same problem. Perhaps the best way to start your literature review is ... and to define your thesis that you want to develop ... in your field of science. Every paragraph of your literature review in this case will be ... of the initial statement. You will ... the concrete thesis that will echo with the opening statement but ... with new findings. Of course, to make the initial statement you ... a whole scope of prior publications and ... in your mind. It is also advisable ... by contrasting the initial statement ... taken by some other authors. This adds ... to your literature review. By the way, you can not only make other authors' views ... but also lock horns with other authors yourself ... to your opponents. It is a good practice to express doubt ... and to disclaim ground-breaking results. You need to do

Книга 3 (Book 3) – третий раздел пособия «Английский для исследователей» («English for Research Students») – направлен на изучение следующих тем:

- написание аннотации, где учащиеся знакомятся со способами кратко обобщать результаты исследования и получают первичные умения аннотировать текст исследовательского характера;
- разработка научного доклада, где школьники получают представление о докладе, как жанре научной литературы и у них формируется первичное умение готовить письменный научный доклад;
- подготовка презентации, где учащиеся знакомятся со способами наглядной организации материала с помощью информационно-коммуникационных технологий для публичного выступления и приобретают первичные умения презентации результатов своего научного проекта;
- участие в дискуссии, где начинающие исследователи готовятся участвовать в научной дискуссии и получают первичные умения принимать участие в дебатах по своей исследовательской тематике;
- публикация материалов своего исследовательского проекта в интернет, где школьники узнают о способах и формах размещения своих научных материалов в сети и приобретают первичные умения публиковать результаты своего исследования с соблюдением правил информационной безопасности и этики;
- оценивание научного исследования, где учащиеся знакомятся со способами и критериями оценки своего и чужого научного осмысления, получая первичные умения объективного и доброжелательного критического анализа осуществленного исследовательского проекта.

Lesson 3.3. Making a presentation

- Brainstorming the topic:**  
**Think and say:**
  - What is a research presentation?
  - How different is a presentation to report?
  - Why are research presentations needed?
- Thinking critically**  
**Mark the following statements as T (True), F (False) or D (Debatable).**
  - A good joke at the beginning can help break the ice.
  - Contact with the audience is essential.
  - Interesting examples are better than new data.
  - It is important for a presenter to demonstrate enthusiasm about the subject.
  - A skillful presenter leads the audience from one logical point to the other.
  - A good presentation often starts with a mind-catching idea.
  - The text on the demonstrated slides is more important than graphics.
  - The more information is on the slide the better.
  - Speaking clearly is a must.
- Reading and understanding**  
**Read the text and discuss it.**  
To present well, you need to be well aware of what exactly you are going to speak about. In other words you should be able to put the whole of your presentation in a limited set of words. Another tip is that any public address should be both entertaining and informative. In presenting dry facts you risk losing everybody's attention. Do not read. Speak from memory and open your listeners' eyes to some new knowledge. Do not panic if you get questions from your listeners. In fact, it is a good sign that the people are not indifferent to what they have heard. Thank each one of them heartily for the interest in your ideas and commitment them with remarks such as "that's a really good question" or "I'm glad you asked me". Be well prepared in every possible way. Run through your slideshow before the presentation and make sure there won't be any glitches. Preparation can do a lot to remove your speaking anxiety. You can even practice your speaking skills for a few minutes in front of the empty hall. Feel positive to the audience and be prepared to love them. The audience likes positive and cheerful presenters who never lose eye contact with them.
- Reviewing grammar**  
**Underline the correct variant and explain your choice.**
  - The author of the article explains why the experiment must should have gone wrong and produced unreliable data.
  - Every conscientious researcher is aware of the fact that what they intend to get may / can not be the real result.
  - The facts that you have presented should / may be given full attention.
  - I am positive that the data at our disposal can / need to explain a lot in this mysterious phenomenon.
  - This research technique must / should be applied only once with a subsequent readjustment of the equipment.
  - From what I see you can / ought to be more careful with the statistical analysis.
  - In the recent project I had / got my laboratory team perform a series of measurements that overturned our initial hypothesis.
  - It's highly / safe time you completed / complete your literature review. You are lagging behind the schedule.
  - I want / want our subject have had a bigger budget with the prices soaring so high.
  - We have / had better scrap to scrap all the results and start the probe from scratch.
  - We are resuming our efforts to undo the mystery, which we had / to were made abandoned a decade ago.
  - I would rather you did not fumble with the equipment but learned how to do it well first.

Работа над пособием «Английский для исследователей» («English for Research Students») завершается итоговой научной конференцией учащихся с презентацией выполненных исследовательских проектов и научной дискуссией между всеми участниками, включая докладчиков и слушателей. Итоговая научная конференция может проходить в режиме online. Итоговая научная конференция



является формой контроля достижения учащимися запланированных личностных, метапредметных и предметных результатов элективного курса. Дополнительной формой контроля достижения запланированных результатов служит портфель достижений учащихся-исследователей.



**Пример исследовательского проекта для учащихся на материале УМК «Звезды моего города» (11 класс)**

На материале УМК «Звезды моего города» для основной и старшей школы можно предложить немало интересных исследовательских проектных заданий, которые учащиеся смогут выполнить как индивидуально, так и в группе. Особенно большие возможности для исследовательской деятельности создаёт уникальный интернет-портал [«City Stars»](#). Развивающий потенциал портала объясняется тем, что по авторской концепции, интеллектуальное развитие современного молодого человека невозможно без умения создавать знания. Для этого материалы интернет-портала содержат немало кейс-заданий, выполняя которые, учащиеся обретут необходимые умения проектной деятельности. На портале учащиеся и учителя найдут целую серию учебно-исследовательских проектов. Приведём один пример из материалов интернет-портала «City Stars» к пособию «Звезды моего города»: (см. [интернет-портал](#), модуль 1 для учащихся 11 класса в разделе «My Moscow Extra»).

Задания в этом разделе разработаны так, что выполняя их последовательно, учащиеся приобретают важные учебно-исследовательские умения. Поясним, что все задания в интернет-портале выполняются **в режиме онлайн** и учитель имеет возможность проверить и оценить работу учащихся, как в классе, так и удалённо.

Итак, покажем технологию работы.

Вначале, школьники отвечают на вопрос:

How do you think the Internet can enable you to study better?

You may work in groups. You will have to do some additional Web search. Compare your findings with your partners' results.

Далее, старшеклассники изучают конкретные случаи, сравнивая ответы свои и товарищей:

Match the statements about the role of Internet with your own position "Agree", "Disagree" or "Undecided".

1) The Internet helps students to learn.	Agree
2) The Internet distracts school students from their studies.	Agree

3) The Internet makes users feel addicted to it.	Agree
4) The Internet helps learners study in social networks.	Agree
5) The Internet offers us useful sources of information.	Agree
6) The Internet offers school students harmful information.	Agree
7) The Internet is not safe and "knows" our personal data.	Agree
8) The Internet lets students publish information for others.	Agree

После этого, участники проектной деятельности обобщают результаты в кратком отчёте:

Think and list three reasons why people use the Internet 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_\_ . Then write a short summary of your findings (75 words).

Далее, исследование проводится на материале конкретной школы, где обучаются исполнители проекта:

Mark the following statements as True / False (T/F) and explain.

In my school, by connecting to the Internet, I can:

– become more independent and active in my studies	
– get more knowledge in addition to the course-book	
– get higher scores in the tests	
– hear new and interesting information from my classmates	
– learn about different viewpoints on various issues	
– communicate with my peers from home and do joint projects	
– do additional training and testing tasks of my choice	
– do my homework faster and easier	
– find the answer to a question during the lesson using a mobile device	
– say that with the Internet learning gives me more joy	

Далее, участники, накопив определённый опыт и набрав немало фактов по теме проекта, знакомятся с результатами аналогичного исследования:

**Read the results of the research done in one of the Moscow schools into the use of the Internet by students for their learning. Then write (75 words) what applies to you and your classmates and what does not apply. You may first have to ask your peers a couple of quick question.**

The research has made it clear that the majority of students believed the Internet was a useful educational tool. Only a very small amount of participants stated that they were not able to use it for educational purposes. There were certain areas where students felt comfortable when using the Internet for learning. All the students

were unanimous that the most convenient were the online search engines. 95% of students were using the search engines easily and efficiently to prepare for their lessons. Some 60% stated that they used social websites to share knowledge with friends and to talk about school subjects. A little less than 40% claimed that they could easily use the Internet to download the necessary files and pictures. About 20% of the participants stated that they used e-dictionaries, e-encyclopedias and online translation tools to help them write their homework and do their projects. Unfortunately, less than 10% of the participants said they were good at using blogs, wikis and e-learning portals to broaden their knowledge. It turned out that neither students nor teachers could really cope with e-learning portals efficiently. Unfortunately, only a few school students had their own websites where they published the results of their learning activities and shared interesting materials.

Наконец, участники учебно-исследовательского проекта проводят свой собственный интернет-опрос, пользуясь предлагаемыми возможностями:

**Write some questions and give the answer options (Yes/No) for the opinion poll among your peers on the use of the Internet for study purposes. To hold an opinion poll, go to <http://pollbagel.com/?gclid=CLCctseystICFUVfGQodTuQAYw> Share the results with the peers and present findings on your own website.**

После того, как школьники познакомились с всесторонней информацией по теме проекта, познакомились с примером выполнения аналогичного проекта и провели собственное мини-исследование, им предлагается суммировать результаты в докладе или презентации, которую они могут опубликовать на интернет-сайте или использовать для публичного выступления на школьной конференции:

Now, summarize your findings in the report/presentation, publish it on the Internet site and share it in class.

Примерные темы для исследовательских проектов учащихся (на материале УМК «Звездный английский» для 11 класса (проекты, выполняющиеся на английском языке)

*Winners and Losers at the Important Music Contests*

Целью проекта является анализ «победителей» и «проигравших» на престижных международных конкурсах современной популярной музыки. Задачи проекта состоят в том, чтобы описать историю выбранного для исследования музыкального конкурса с указанием наиболее известных участников, проследить за результатами голосований в течение обозримого периода времени, охарактеризовать победителей и побежденных на последнем состязании и сделать выводы о критериях успеха.  
(см. Starlight 11. Student's book. Module 1.3. P.10–11)

*Doctor Doolittle and Doctor Alibol: Similarities and Differences of the Two Characters*

Целью проекта является сопоставительное исследование двух произведений, одно из которых послужило основой для другого: «Доктор Дулиттл» Х. Лофтинга и «Доктор Айболит» К. Н. Чуковского. В задачи проекта входят прослеживание историй создания произведений, выявление сходств и различий сюжетов, а также исследование характеристик двух параллельных литературных персонажей.  
(см. Starlight 11, Student's book. Unit 1.13. P.30–31).

*How do animals speak to one another?*

Цель проекта предполагает исследование способов коммуникации между животными. Задачи включают изучение литературы, посвященной исследованию коммуникации представителей животного мира, более пристальное изучение способов общения конкретных животных из числа «домашних любимцев», наблюдение и экспериментальное изучение способов общения домашнего питомца с другими животными и со своими хозяевами  
(см. Starlight 11. Student's book. Unit 1.14. P.32–33)

*A typical day in a Russian Village*

Цель проекта состоит в том, чтобы дать этнографическое описание жизни конкретного человека, семьи или группы людей в типичной российской деревне, в течение одного дня. Задачи проекта предполагают описание истории и современной жизни конкретной деревни (примерный период возникновения, наиболее значимые события в прошлом, известные люди, демографическая ситуация сегодня, сферы занятости населения и т.д.), наблюдение за жизнью конкретного человека или группы людей в течение одного типичного дня, интервью с участниками исследования и обсуждение результатов.  
(см. Starlight 11. Student's book. Unit 2.1. P.38–39)

**Заключение**

Предлагаемое пособие «Английский для исследователей» вместе с пособием «Звезды моего города» и интернет-порталом «City Stars» является уникальным комплексным ресурсом, который поможет учащимся основной и старшей школы овладеть умениями осуществлять собственное исследование, расширять границы своей коммуникативной компетенции, накапливать опыт исследовательской деятельности и развивать свои интеллектуальные умения с помощью творческих задач, интересных материалов и информационно-коммуникационных технологий.

**links & resources**

1. Мильруд Р.П. Английский для исследователей. М., Просвещение. 2018.
2. <http://citystars.prosv.ru/content/teachers/10/4/>
3. Мильруд, Р.П. ... Звезды моего города. М., Просвещение. 2017.
4. Ссылка для доступа к интернет-порталу: <http://citystars.prosv.ru/>

**ГЛАВА IV**  
**ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ**



## СОДЕРЖАНИЕ

- ПАМЯТИ МИЛЬРУДА РАДИСЛАВА ПЕТРОВИЧА ..... 193
- ОЦЕНИВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ: ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ ..... 195
- ПИШЕМ ЭССЕ ПО ЗАКОНАМ ЖАНРА ..... 201
- ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПИСЬМЕННОМУ РАССУЖДЕНИЮ С ЭЛЕКТРОННЫМ ТРЕНАЖЕРОМ ..... 207
- КАК ЭФФЕКТИВНО ПОДГОТОВИТЬ УЧАЩИХСЯ К РАЗДЕЛУ «ГРАММАТИКА И ЛЕКСИКА» (ЕГЭ) ..... 212

**Памяти Радислава Петровича Мильруда...**

**Кузнецова Т. А.,**

заслуженный учитель РФ, эксперт ОГЭ и ЕГЭ.

Я познакомилась с Радиславом Петровичем более 20 лет назад, в то время цифровизация была не так популярна, поэтому учителя использовали каждую возможность посетить любую конференцию.

Это было в МГПУ и надо сказать, что на выступлениях Мильруда был всегда ажиотаж, он очень понятно и доступно выступал и очень тонко чувствовал учителей.

В перерыве его всегда окружала толпа учителей, задавали самые разные вопросы, я оказалась рядом и ждала своей очереди, беседовала с коллегой об использовании Интернет-ресурсов. Он, вероятно, услышал наш разговор, извинился перед учителями, с которыми разговаривал и подошел ко мне.

Очень вежливо спросил «А это Вы ведете рубрику об использовании Интернет ресурсов, да ответила я, он поблагодарил меня и сказал, если мне не хватает материала для моих студентов, то я всегда захожу на Вашу страничку и нахожу интересные материалы»

Теперь учителя окружили меня, и все хотели узнать об использовании Интернет-ресурсов, таким образом я стала популярной благодаря Радиславу Петровичу.

Моя последняя личная встреча состоялась в Ярославле в 2018 году, ради которой моя коллега и я специально приехали в Ярославль. Радислав Петрович рассказывал о написании эссе, как всегда это было великолепно.

На память о Радислав Петровиче мне остались фотографии и его автограф на пособии «Пишем эссе» издательства Просвещение.

**Мишин А. В.,**

заслуженный учитель РФ, автор издательства «Просвещение»

*Non scholae, sed vitae discimus* – «Мы учимся не для школы, но для жизни» - эти слова действительно и точно определяют жизненное кредо одно из выдающихся педагогов столетия Мильруда Радислава Петровича. Всей своей огромной и успешной учительской и преподавательской практикой, уважаемый тысячами коллег по всему миру, Радислав Петрович это наглядно доказывал. Вспоминается одно высказывание профессора Мильруда, которое иллюстрирует педагогику деятельностного подхода в обучении иностранным языкам в школе и в вузе: «Грамматика – это КЛЮЧ, открывающий мысль, а не ЗАМОК, закрывающий рот». Вот так – лаконично, емко, да еще и с таким чувством юмора. Таким и запомнился мне дорогой Радислав Петрович: с ним всегда интересно было разговаривать, что-то обсуждать, спорить. При этом теплота и доброта всегда исходили от этого человека, какая-то особая позитивная энергетика. И конечно, поражала широта взглядов этого человека, неподдельное желание учиться и открывать что-то новое. Радислав Мильруд – постоянный участник и выступающий на многочисленных конференциях и форумах, ведущий ежемесячных вебинаров, основатель онлайн Педагогической гостиной, активный участник социальных сетей и различных профессиональных сообществ. Всегда знал, что к Радиславу Петровичу можно обратиться по любому вопросу – всегда найдет нужные слова, всегда поможет и поддержит. Вот уж кто точно понимал: *united we stand, divided we fall* ... именно так - ВМЕСТЕ – мы сила.

Активное сотрудничество учителей Тверской области с профессором Мильрудом началось с 2009 года, когда ряд школ города Твери и региона включились в апробацию нового УМК «STARLIGHT» («Звездный английский»). Радислав Петрович, как соавтор данной серии, очень много сделал, чтобы учителя и ребята приняли, поняли и полюбили этот учебник. Несколько раз уважаемый автор приезжал с лекциями и практическими семинарами в город Тверь – всегда ажиотаж, учителя из всех уголков большого по территории региона, часто добираясь по 5-6 часов до Твери, с радостью спешили на эти встречи. И это был, действительно, Праздник, а не просто очередная встреча: на лекциях учителя не только много узнавали нового и важного по организации учебно-воспитательного процесса с использованием УМК Старлайт, но и получали заряд позитива и особой уверенности, что у учителя все получится. Всегда на этих неповторимых авторских лекциях Радислав Петрович делился самыми современными тенденциями в обучении, воспитании и, конечно, новыми открытиями в английском языке – новая лексика, особенности употребления тех или иных слов ... столько полезной и важной информации выносили мы с этих встреч. А еще – это очень важно – с таких встреч с Радиславом Петровичем ты всегда уходил, уезжал, окрыленный профессором, что у тебя все получится, что все новое только поначалу кажется таким сложным и непонятным, тебе помогут и тебя поддержат.

*И эту поддержку, методическую помощь учитель постоянно получал от Радислава Петровича: вебинары в издательстве Просвещения, полезные и главное – ПРАКТИЧЕСКИЕ статьи в интернет журнале «ПРОСВЕЩЕНИЕ. Иностранные языки», многочисленные пособия автора. И вот уже больше 10 лет учебник СТАРЛАЙТ – это основной УМК в ряде школ, гимназий и лицеев нашего региона, у нас замечательные результаты и учителя Тверской области благодарны авторскому коллективу, благодарны Радиславу Петровичу Мильруду.*

*Что еще всегда поражало меня в Радиславе Петровиче – это уникальное свойство ученого и педагога с неподдельным интересом и искренне вбирать в себя опыт и знания других. Наша переписка и личные встречи тому подтверждение: Радислав Петрович всегда точно и по делу задавал вопросы, всегда предлагал много источников для ответа, всегда толерантно относился к разным мнениям и точкам зрения. Спорить, общаться, да и просто разговаривать «за жизнь» - это великая привилегия, которую подарил мне Радислав Петрович. Особенно запомнилась встреча в мае прошлого года, в мае 2019 года в славном Тамбове – месте, где профессор много лет трудился и творил. Конференции, идейным вдохновителем которых всегда являлся профессор Мильруд, притягивали, как магнит, сотни учителей и преподавателей не только региона, но и всей России. И умные, добрые и очень полезные лекции Радислава Петровича, встречи с автором, ученым и учителем в эти дни были ярчайшим украшением данного события. А еще были прогулки с профессором вдоль набережной под звон колоколов, щебетания птиц, цветения тамбовских лип ... мы разговаривали, разговаривали, разговаривали ... Никак не могу принять, поверить, что с нами теперь уже нет Радислава Петровича.*

*Но точно остались книги профессора, яркие лекции и вебинары, интересные находки, приемы. Профессор Мильруд привнес многое в методiku и дидактику обучения иностранным языкам в 21 веке. Идеи педагогического сотрудничества, практико-ориентированного подхода, индивидуализации и дифференциации в обучении, педагогика раннего обучения иностранным языкам, педагогика обучения взрослых – все это и многое другое именно на практике многие учителя школ и преподаватели вузов стали понимать и активно принимать после встреч и лекции, книг и статей Радислава Петровича Мильруды.*

**Ширинян М.В.,**  
методист ЦЛО издательства «Просвещение»

*В жизни каждого человека случаются события, которые являются значимыми, накладывающими отпечаток на всю жизнь. Отмечу, что профессор был яркой личностью в методической среде. Им написано десятки монографий, учебных пособий и учебников. Совместно с Радиславом Петровичем мне посчастливилось подготовить рабочие программы, ряд научных статей, посвященных смысловому чтению, электронным ресурсам, международному тестированию, государственной итоговой аттестации и т.д. Он был прекрасным консультантом, советчиком, создателем различных идей. Мильруд Р.П. являлся профессионалом своего дела, блестящим оратором, чьи выступления надолго оставались в памяти слушателей. Радислав Петрович - Педагог с большой буквы, Наставник. Это Человек с необыкновенным чувством юмора, прекрасный отец и дедушка. Вот такое впечатление произвела встреча и работа с Мильрудом Р.П.*

*Для нас он жив и где-то рядом, в воспоминаньях, в сердце и в мечтах, Душа всегда жива, она всё знает, и видит, как страдаем мы сейчас! На небе стало больше ангелом одним, и это очевидно, точно знаю! Сегодня, завтра и всю жизнь. Мы помним, любим и скорбим!*



## ОЦЕНИВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ: ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Языковое тестирование ставит своей целью определение уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся иностранному языку и её отдельных составляющих, в первую очередь, языковой и речевой компетенций. Этот комплекс заданий предъясняется учащимся в форме совокупности вопросов, обеспечивающих однозначность ответов. В современных условиях обучения языковое тестирование неизменно используется при проведении текущего, промежуточного и итогового контроля уровня учебных достижений учащихся. Тестирование проводится в строго контролируемых условиях и позволяет объективно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса. В предлагаемой статье Радислав Петрович Мильруд даёт развёрнутые ответы на наиболее часто возникающие у учителей вопросы при оценивании результатов тестирования.

**ВОПРОС:** Как можно оценивать знания учащихся по иностранному языку?

**ОТВЕТ:** Оценивать знания учащихся по иностранному языку можно с помощью различных инструментов педагогического измерения, к которым относятся как языковые тесты, так и суждения учителя по впечатлению от устного или письменного ответа школьника. Это означает, что существует два основных способа оценивания знаний учащихся по иностранному языку: *субъективный* (на основе суждения учителя или комиссии экспертов) и *объективный* (на основе результатов стандартизованного языкового тестирования). Отметим, что мнение учителя во многих случаях может претендовать на объективность, так как учитель способен учесть больше педагогических обстоятельств, важных для оценки ответа ученика, чем это способен сделать самый современный тест. С другой стороны, языкового теста, гарантирующего абсолютную объективность оценки, пока не существует.

**ВОПРОС:** Что нужно сделать для того, чтобы повысить объективность отметки, выставляемой ученику учителем?

**ОТВЕТ:** Чтобы повысить объективность оценки учителя, желательно максимально учитывать все обстоятельства педагогической ситуации, включая учебную мотивацию и старательность ученика, затрачиваемые усилия и регулярность занятий. Одновременно необходимо полностью исключить свое личное отношение к ученику в момент выставления оценки.

**ВОПРОС:** Что нужно сделать для того, чтобы повысить объективность языкового тестирования?

**ОТВЕТ:** Прежде всего дадим определение языковому тесту. *Языковой тест — это инструмент объективного педагогического измерения результатов обучения иностранному языку, прошедший процедуру стандартизации, доказавшей валидность и надежность теста как контрольно-измерительного материала.*

Следует убедиться, что языковой тест способен точно определить в конкретных баллах уровень овладения учеником тестируемого языкового явления и чутко реагировать на различия в знаниях тестируемых учащихся, даже если эти различия внешне малозаметны.

Важно также проверить *валидность* теста, то есть его способность измерять именно то, что заявлено в цели тестирования. Учитывая валидность языкового теста, который разрабатывается для того, чтобы измерять компоненты коммуникативной компетенции учащихся, **недопустимо на основании языкового тестирования делать вывод об умственных способностях ребенка, уровне его интеллекта или нравственно-волевых качествах (ответственности или безответственности, трудоспособности или лени и проч.)**

Необходимо доказать *надежность* теста. Надежный тест всегда точно показывает уровень знаний учащихся, и его результаты последовательно соответствуют баллам, полученным школьниками с помощью других инструментов педагогического измерения (иных стандартизованных тестов, объективных отметок учителя, баллов независимых экспертов и др.)

**ВОПРОС:** Может ли учитель разработать и использовать собственный тест для оценивания учащихся?

**ОТВЕТ:** Положительный или отрицательный ответ на этот вопрос зависит от задачи, для решения которой учитель разрабатывает и применяет свой собственный контрольно-измерительный материал.

Если педагогическая задача учителя заключается в том, чтобы проверить уровень усвоения учащимися конкретного объема изученного в классе материала и измерительные инструменты для этого отсутствуют в учебно-методическом комплекте (учебнике), то учитель может и вынужден принести на урок свой языковой тест.

Учителю приходится в ряде случаев разрабатывать собственные тесты, так как заимствовать контрольные

задания из других УМК некорректно, ведь в каждом учебнике есть своё специфическое содержание обучения.

Также учитель может предложить школьникам собственный тест в случае, если он дополнительно использует в обучении свои методические материалы или преподаёт по авторской программе собственный элективный курс.

Во всех других случаях у учителя обычно не возникает реальной необходимости создавать собственные КИМы, так как современные учебники всегда содержат средства измерения достижений учащихся в достаточном количестве.

Если речь идёт о создании учителем своих собственных тестов для измерения у учащихся общего уровня владения иностранным языком, то такая дидактическая задача слишком сложна для учителя. Современный тест обязательно проходит процедуру стандартизации, то есть всесторонней проверки пригодности теста для точного отражения реального уровня учебных достижений учащихся в образовательном курсе «Иностранный язык».

Процедура стандартизации теста обычно включает несколько этапов:

- определение точности получаемых результатов при сопоставлении с учебными показателями, полученными с помощью других измерительных инструментов;
- выяснение стабильности получаемых результатов при повторном тестировании других учащихся с аналогичным уровнем учебных достижений;
- проверку воспроизводимости результатов тестирования на примере учащихся других классов, школ и регионов с устойчивым соответствием результатов теста и реальных учебных достижений школьников;
- контроль дифференцированности результатов тестирования успевающих и неуспевающих школьников в зависимости от их уровня учебных достижений и успешности освоения ими образовательного курса;
- статистическую проверку надежности теста с помощью соответствующего математического аппарата, включая вычисление коэффициента корреляции между результатами стандартизируемого материала и результатами параллельных измерений.

Подобные процедуры необходимы для того, чтобы разработать качественные контрольно-измерительные материалы, которые можно использовать на **языковых экзаменах повышенной ответственности**, где нередко решается судьба учащихся. Задача подобной сложности не под силу школьному учителю.

В данном случае речь идет не только о языковых экзаменах. **Любой педагогический вывод о соответствии или несоответствии учебных достижений учащихся требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и Примерной основной образовательной программы должен делаться только на основании контрольно-измерительных материалов, официально**

**допущенных компетентными органами управления образованием для использования в школе.**

**ВОПРОС: Как влияет тип языкового теста на отметку, выставляемую ученику учителем?**

**ОТВЕТ:** Отметка учителя ученику во многом зависит от типа языкового теста. Приведем вначале таблицу с типами языковых тестов:

Функция/тип тестирования	Прогнозирующее тестирование	Текущее тестирование	Итоговое тестирование
Определение уровня	Admission test		
Сортировка по группам	Placement test		
Диагностика проблем	Diagnostic test		
Анализ способностей	Aptitude test		
Мониторинг		Progress test	
Оценка достижений			Achievement test
Достигнутый уровень			Proficiency test

Из таблицы видно, что существуют языковые тесты для определения исходного уровня владения языком у учащихся (Admission test). Есть тесты для того, чтобы распределить учащихся по учебным группам для более эффективной работы с ними (Placement test). Используются тесты для диагностирования и прогнозирования возможных трудностей, которые учащиеся, вероятно, будут испытывать в курсе иностранного языка (Diagnostic test). В ряде случаев необходимо выявить языковые способности учащихся, влияющие на успешность обучения (Aptitude test).

В учебном процессе часто применяется тестирование текущих учебных достижений учащихся (Progress test). По окончании образовательного курса иностранного языка проводят оценку достижений, то есть знаний учащимися пройденного содержания обучения (Achievement test). Наконец, для выявления достигнутого учеником уровня овладения иностранным языком организуется тестирование коммуникативной компетенции в целом (Proficiency test).

Нетрудно заметить, что *учительская отметка с присущей ей долей субъективности и одновременно большим воспитывающим воздействием на учащихся наиболее целесообразна в ходе тестирования текущих достижений учащихся.*

Для оценки познавательных возможностей ученика, распределения учащихся по группам и уровням владения языком, прогнозирования возможных проблем и выявления языковых способностей более надежными являются разработанные специалистами тестовые инструменты.

**ВОПРОС: Как влияет трудность и сложность тестовых заданий на отметку, выставляемую ученику учителем?**

**ОТВЕТ:** Важным аспектом анализа тестовых заданий является определение их *трудности и сложности.*

*Трудность задания* обычно рассматривается как субъективная психологическая категория, поскольку восприятие учащимися теста как «трудного», всегда

индивидуально. Трудность возрастает, если уровень знаний учащихся отстает от языкового уровня теста. В этом случае ему нужно совершить значительно больше умственных операций, чем ученику, чьи знания соответствуют уровню теста или даже опережают его. Трудность теста также зависит от уровня языковых способностей учащихся и других субъективных факторов (уровня интеллекта, эпизодической усталости и проч.)

Сложность теста — это объективная дидактическая категория, которая определяется составом учебных действий, из которых состоит тестовое задание. Аналогично, чем больше действий в арифметической задаче, тем она сложнее для учащихся. Простой по составу языковой тест объединяет ограниченное количество вопросов, на которые нужно ответить. Более сложный по составу тест предполагает, что учащимся нужно ответить на много вопросов и совершить значительное количество познавательных действий. Например, сложным по составу является задание «вставить абзац в текст». Для этого учащимся нужно прочитать текст до конца и понять его, разбить текст на абзацы, прочитать отдельно стоящий абзац и понять его, принять решение о месте этого абзаца в общей логике текста, вставить абзац в текст и еще раз проверить логику всего текста. Сложным по составу является задание написать письменное высказывание с элементами рассуждения (эссе) и другие творческие тестовые задания. В этом случае результат зависит от творческих способностей учащихся, а не только от владения языковыми средствами. То есть проблемность тестового задания возрастает, если объективная сложность теста сочетается с его субъективной трудностью.

Отметка учителя ученику в процессе текущего контроля учебных достижений учитывает как субъективную трудность, так и объективную сложность тестового задания. В текущем контроле учитель имеет право оценивать ответ ученика всесторонне для педагогического управления обучением.

В отличие от текущей успеваемости в процедуре итогового контроля на примере ЕГЭ задания градуируются по своей объективной сложности. Разделение тестового материала на более или менее сложные задания не влияет на баллы учащихся. На баллы учащихся не влияет также их прошлое отношение к учебе, бывшие заслуги и победы на олимпиадах, прилежание и старательность, сложившиеся отношения с учителем. Субъективная трудность задания для отдельных учащихся также никак не оценивается учителем, но проявляется в количестве допущенных ошибок или недостатков ответа.

**ВОПРОС:** *Какие существуют уровни тестирования коммуникативной компетенции учащихся?*

**ОТВЕТ:** Европейской ассоциацией экспертов в области языкового тестирования разработаны уровни владения иностранными языками. Эта шкала содержит шесть уровней: А1, А2, В1

(пороговый уровень), В2 (уровень, превышающий пороговый), С1 и С2. Таким образом, охватывается диапазон от базового до практически совершенного уровня владения иностранным языком. Эти уровни владения языком приняты за основу в Общих европейских компетенциях (Common European Framework).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего (полного) среднего образования Единый государственный экзамен по английскому языку в целом должен соответствовать «пороговому уровню» овладения иностранным (английским) языком (В1). Для учащихся классов и школ с углубленным изучением иностранного языка предусмотрены тестовые задания, превышающие пороговый уровень (В2).

Современные серии учебников английского языка используют аналогичную шкалу уровней английского языка, которая тоже состоит из шести уровней: Beginner (Starter = Basic), Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate и Advanced. На эту шкалу ориентируются сегодня практически все учителя английского языка, использующие современные учебно-методические комплекты и реализующие коммуникативный подход к обучению.

Подчеркнем, что *баллы, полученные учеником, не зависят от языкового уровня, на котором проходило обучение иностранному языку и тестирование результатов*. Существуют страны, где учащиеся сдают языковые экзамены в форме тестов на разных уровнях языковой сложности. Разный уровень языковой сложности предусмотрен не только в ситуациях текущего контроля, но и на экзаменах «повышенной ответственности» по завершении полного среднего образования. Это означает, что баллы выпускников, освоивших образовательный курс иностранного языка на разных уровнях, могут совпадать. Однако в документе об окончании полной средней школы делается пометка об уровне овладения иностранным языком.

**ВОПРОС:** *Как определить соответствие текста или языкового теста одному из шести уровней овладения иностранным языком (по «Общим европейским компетенциям» — Common European Framework)?*

**ОТВЕТ:** Задача определить соответствие теста или текста одному из шести уровней овладения иностранным языком решается методом «независимых экспертов». Подобная задача актуальна для учителей, которые нередко используют в учебном процессе, а также на экзаменах в формате языкового тестирования самостоятельно отобранные тесты и измерительные материалы.

Метод «независимых экспертов» состоит в том, что каждый из трех или пяти опытных преподавателей иностранного языка получает идентичный набор текстов (тестов), строго соответствующий стандартным уровням овладения иностранным языком. Этот «эталонный» набор текстов (тестов) отбирается из стандартизованного материала прошлых лет. Одновременно каждый из



экспертов получает одинаковый экземпляр одного текста (теста) для того, чтобы определить, какому уровню сложности соответствует оцениваемый материал. Если мнения экспертов совпадают, текст (тест) допускается для использования в обучении или тестировании.

Как видим, подобная процедура достаточно сложная и ответственная. Однако учителя-практики могут решать подобные задачи для своей школы, города или региона с помощью экспертов соответствующих методических объединений.

Разумеется, подобные материалы учителей могут быть использованы только в целях обучения и текущего контроля учебных результатов, подведения предварительных итогов работы школы, для оценки эффективности авторских программ и т. п. Во всех подобных случаях выставление отметки ученику имеет педагогический смысл, стимулируя познавательную деятельность и воспитывая отношение к учебе.

**ВОПРОС: Какие существуют критерии для оценивания в формате языкового тестирования учебных результатов школьников?**

**ОТВЕТ:** Всеобщий европейский стандарт предлагает критерии для определения уровней овладения иностранным (английским) языком у учащихся и соответственно для «взвешивания» сложности языкового теста. ([Council of Europe:](#)

[Common European Framework of Reference for Languages.](#))

Для оценивания умения читать с пониманием и воспринимать на слух соответственно письменные и устные тексты разных видов и жанров, а также осуществлять общение на иностранном языке применяются соответствующие критерии и показатели (см. таблицу).

Из таблицы видно, что если на уровне A1 (Beginner, Elementary) учащиеся должны понимать знакомые фразы и выражения, то на уровне A2 (Pre-Intermediate) от учащихся ожидается понимание часто встречающихся слов, словосочетаний, выражений и фрагментов речи. На уровне B1 (Intermediate – «пороговом») учащимся необходимо понимать основные идеи четко и лаконично построенных сообщений. На уровне B2 (Upper-Intermediate – «превышение порогового уровня») школьники, успешно освоившие образовательный курс иностранного языка среднего (полного) образования, демонстрируют умение понимать общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы. Далее следуют уровни C1 (Advanced) и C2 (Proficient), достижение которых необязательно для выпускников. Вместе с тем, как предлагает Примерная основная образовательная программа, в школе создаются условия, в соответствии с которыми отдельные, наиболее способные, учащиеся «смогут овладеть» речевыми умениями повышенной сложности.

Уровень	Описание	% соотношение словарного запаса к вышестоящему уровню	% соотношение словарного запаса к уровню C2
A1	Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу представиться и представить других, задавать вопросы и отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.	50 %	12 %
A2	Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т. п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.	50 %	24 %
B1	Понимаю основные идеи чётких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учёбе, досуге и т. д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать своё мнение и планы на будущее.	67 %	48 %
B2	Понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать чёткие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений.	81 %	72 %

Уровень	Описание	% соотношение словарного запаса к вышестоящему уровню	% соотношение словарного запаса к уровню С2
С1	Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.	89 %	89 %
С2	Понимаю практически любое устное или письменное сообщение, могу составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников. Говорю спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчёркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.	100%	100%

Отметим, что уровни В1 (порогового) должны достигнуть учащиеся, успешно освоившие образовательный курс «Иностранный язык» среднего (полного) общего образования. Уровни В2 (превышающего пороговый) обычно достигают успешные выпускники классов и школ с углубленным изучением иностранного языка.

Оценивание продуктивной речи учащихся относится к наименее надежным областям языкового тестирования. Причина заключается в том, что устная или письменная речь представляет собой «недискретный» конструкт, состоящий из единого целого и не разделяемый на элементы. Считается, что надежность межэкспертной согласованности выставяемых баллов в оценивании продуктивной устной или письменной речи (inter-rater reliability) относительно низкая.

Тестирование рецептивной речи или лингвистического компонента коммуникативной компетенции учащихся возможно в «дискретной» форме, когда на каждый вопрос можно дать правильный или неправильный ответ. В этом случае при наличии «ключей» расхождение между баллами, выставяемыми разными экспертами, невозможно.

Для того чтобы повысить надежность и точность тестирования продуктивной речи, применяются специально разработанные критерии. Умение оценивать продуктивную речь учащихся формируется у экспертов в ходе профессионального тренинга.

Возможными критериями оценки устного ответа учащихся в тестовых заданиях типа «выражение мнения», «комментирование изображения», «аргументация идеи» могут быть следующие:

- релевантность, то есть соответствие содержания устного высказывания поставленной коммуникативной задаче;
- качество, то есть надежность, научность, конкретность и точность сообщаемой информации для решения поставленной коммуникативной задачи;
- количество, то есть адекватный поставленной коммуникативной задаче и достаточный объем сообщаемой информации;
- манера, то есть соблюдение правил речевого эти-

кета, четкая и организованная речь, логика, зрительный контакт и обращенность к аудитории;

- конвенциональность, то есть выполнение условий коммуникативного задания в ситуации языкового тестирования.

Для оценивания творческого самостоятельного письменного высказывания учащихся с элементами рассуждения можно, дополнительно к существующим критериям, использовать следующие:

- оформление эссе (логично выделяемые абзацы, использование связующих слов и союзов, соблюдение заданного объема слов);
- язык эссе (лексические средства, грамматическая норма, аутентичность речи);
- содержание эссе (цельность идеи, соответствие теме, доказательность аргументов, зрелость содержания).

Заметим, что критерии оценивания продуктивной речи учащихся в ситуации языкового тестирования постоянно совершенствуются. Это особенно актуально для экзаменов повышенной ответственности, к которым относится ЕГЭ.

**ВОПРОС:** *Как перевести баллы тестирования в традиционную для российской школы отметку?*

**ОТВЕТ:** В различных областях знаний (дидактике, психологии, физиологии) нередко возникает необходимость перевести «сырые» баллы измерений в стандартизованную шкалу, например в пятибалльную систему выставления отметок. Переводить баллы в стандартизованную шкалу бывает необходимо и удобно в тех случаях, когда разные тесты предусматривают получение разного максимального балла («из 50», «из 75», «из 100» и т. п.). Например, максимальное количество баллов, которые могут получить учащиеся по ГИА и ЕГЭ, не совпадает. В качестве альтернативы баллы можно перевести в проценты.

В российской школе баллы тестов переводят в привычные отметки, следуя традиции, так как «пятерка» ассоциируется не столько с максимальным количеством баллов, сколько с бесспорным одобрением учебного результата. Аналогично «двойка» несет в себе не столько информацию о реально набранных баллах, сколько содержит

педагогическое порицание ученику. Отметка «единица» предусмотрена Примерной основной образовательной программой, однако крайне редко используется в педагогической практике.

Отметка выставляется ученику учителем всегда на основе комплексного видения педагогом всех обстоятельств обучения и учения, действий ученика в ситуации языкового тестирования, а также реально возможных показателей теста в конкретном классе, школе или регионе. Именно поэтому существующие шкалы перевода баллов теста в пятибалльную систему отметок допускают подвижные границы между количеством баллов, соответствующих «пятерке», «четверке» и проч. Международная практика свидетельствует о том, что количество баллов языкового тестирования менее 60 соответствует неудовлетворительной отметке или заключению «не сдано».

Отметим также, что при переводе баллов теста в пятибалльную систему возникает необходимость принимать решение по принципу «грубого перехода» от одной отметки к другой на основании всего лишь одного балла.

**ВОПРОС: Какой существует опыт перевода результатов языкового тестирования в пятибалльную отметку?**

**ОТВЕТ:** Решение о соответствии количества баллов, полученных учеником за языковой тест, выставляемой ему отметке по пятибалльной системе нередко принимается самими учителями в своем учебно-методическом объединении. Решения, предлагаемые учителями, нередко интересны и полезны. Педагоги-практики учитывают, с одной стороны, реальное соответствие результатов выполненного теста достигнутому уровню коммуникативной компетенции школьников. С другой стороны, делается попытка избежать формализма и механического приравнивания баллов языкового тестирования к привычным для учащихся пятибалльным отметкам.

Покажем, в качестве примера, возможную шкалу перевода тестовых баллов в отметки.

Предлагаемая шкала имеет свои отличительные особенности.

Во-первых, чем выше отметка, выставляемая учителем, тем более узким становится диапазон допустимых баллов языкового тестирования. Если «удовлетворительно» можно получить в диапазоне 20 баллов, то есть от 61 до 80, то отметку «хорошо» можно получить в диапазоне 15 баллов, а для отметки «отлично» необходимо набрать баллы в диапазоне всего пяти пунктов — от 95 до 100.

Во-вторых, предлагаемая шкала предусматривает определенный диапазон педагогических решений,

принимаемых учителем о выставляемой ученику отметке. В пределах этих диапазонов учитель имеет право варьировать свою отметку ученику с учетом ряда значимых, по его мнению, педагогических обстоятельств. Например, учитель имеет право поставить ученику отметку «отлично», расширив диапазон 96–100 баллов до диапазона 91–100 баллов по результатам языкового теста.

В-третьих, предлагаемая шкала перевода баллов языкового теста в традиционную для России пятибалльную отметку позволяет использовать процедуру оценивания не только с целью педагогических измерений учебных достижений, но и воспитания учащихся, поощрения за труд, старательность, ответственность и другие ценные личностные качества.

**ВОПРОС: Как следует переводить результаты ГИА и ЕГЭ в баллы?**

**ОТВЕТ:** В процедуре перевода результатов ГИА в пятибалльные отметки в 2013 году, как и в прошлые годы, была рекомендована следующая шкала: 0–8 баллов — отметка «2», 9–17 баллов — отметка «3», 18–26 баллов — отметка «4», 27–33 баллов — отметка «5». Данная шкала носит **рекомендательный характер** и может быть изменена территориальной экзаменационной комиссией в российских регионах.

В последние годы результаты языкового тестирования на Едином государственном экзамене в традиционные пятибалльные отметки не переводятся.

**ВОПРОС: Сохранится ли традиционная пятибалльная отметка в российской школе?**

**ОТВЕТ:** Возможно в будущем, следуя международной практике, перевод баллов языкового тестирования на ответственных интеллектуальных испытаниях по итогам начальной, основной и старшей школы, будет отменен. Результаты теста будут оцениваться в количестве набранных баллов или переводиться в стандартные показатели по единой оценочной шкале. Например, во многих странах результаты тестирования переводят в «процентили», по которым можно узнать место любого ученика, выполнившего тест, среди общих показателей других учащихся в масштабах школы, города, региона и страны в целом. Например, если у ученика 95-й перцентиль, то 95% учащихся имеют результат тестирования, ниже этого ученика.

Отметка по пятибалльной системе за результаты экзаменов в форме теста, вероятно, уйдет в прошлое.

Вместе с тем есть определенные педагогические основания прогнозировать, что отметка учителя в процессе текущего контроля учебных достижений учащихся, следуя доброй российской традиции, сохранится в нашей школе в обозримом будущем.



## ПИШЕМ ЭССЕ ПО ЗАКОНАМ ЖАНРА

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars), «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

В статье рассматривается актуальная проблема обучения учащихся письменному рассуждению в жанре эссе. Новизна решения этой проблемы обусловлена тем, что впервые публикуется пособие для обучения учащихся написанию эссе с электронным тренажером. Используется авторская технология формирования у школьников умений письменного рассуждения через педагогическое управление этим процессом путём постепенного снятия опор.



### Эссе как жанр

Эссе отличается от других литературных жанров малых форм тем, что представляет собой письменное рассуждение, в котором получает развитие авторский тезис.

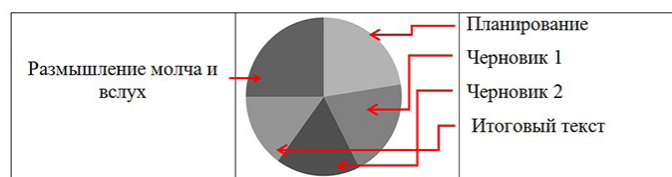
В практике литературного творчества существует несколько видов эссе:

- описательное (descriptive essay) — простое описание, анализ, систематизация, выявление сходств и различий);
- объясняющее (expository essay) — выявление причинно-следственных зависимостей в анализируемых данных;
- инструктирующее (process essay) — ознакомление со способами деятельности в той или иной ситуации;
- повествующее (narrative) — реконструирующее ход событий, которые имели место;
- убеждающее (persuasive/argumentative) — выражение своего мнения по поводу проблемы, сопоставление позиций «за» и «против».

Какой бы вид эссе не создавался автором, этот жанр предполагает письменное рассуждение и постепенное приближение к окончательному, хорошо аргументированному выводу.

### Эссе как продукт мыслительной деятельности

Поскольку создание эссе есть процесс письменного рассуждения, этот жанр, по сути, представляет собой «размышление на бумаге». Соотношение затрат времени на мыслительную деятельность и запись мысли можно условно представить следующим образом (на материале хронометрического наблюдения за учащимися):



Общее время работы над эссе составляло приблизительно 40 минут, включая среднее время разработки идеи и планирования — 9 минут, подготовки первого черновика — 8 минут, написания второго черновика — 7 минут, редактирования итогового текста — 6 минут. Паузы, необходимые для размышления молча и вслух, а также время для проверки итогового текста заняли приблизительно 10 минут.

Хронометраж показал важность мыслительного этапа в работе над содержанием и формой эссе — жанра, где главным является доказательная разработка исходного тезиса с убедительным авторским заключением.

### Отличие эссе от письменного сообщения

Эссе и письменное сообщение отличаются друг от друга не только итоговым текстом, но и заголовком. Например, заголовок «Online shopping is not secure and should be avoided» предполагает субъективные рассуждения автора, подкрепленные доступными ему доказательствами. Такой заголовок, скорее всего, относится к эссе. Другой заголовок, «Online shopping theft is putting customers at risk», обещает читателю некую статистическую информацию, результаты опроса покупателей или менеджеров онлайн-магазинов. За таким заголовком с большой долей вероятности следует письменное сообщение с элементами анализа.

Покажем отличия эссе и сообщения более наглядно:

	Эссе	Сообщение
<b>Коммуникативная цель</b>	Доказать тезис	Сообщить информацию
<b>Организация текста</b>	Тезис — аргументы — доказанный тезис	Тема — детали — обобщение

<b>Функция высказывания</b>	Субъективные рассуждения и выводы	Объективные факты, детали и подробности
<b>Источники идей</b>	Опыт, стереотипы, цитаты, предположения	Наблюдения, объекты, явления, события
<b>Использование языка</b>	Академический стиль рассуждения и логики	Репортерский стиль сообщения и анализа

Из приведенной таблицы видно, что эссе (письменное рассуждение) и письменное сообщение отличаются друг от друга по своей коммуникативной цели, организации текста вокруг тезиса (эссе) и темы (сообщение), субъективности и объективности высказываемых мыслей в эссе и сообщении, источникам идей, используемом академическом или репортерском стиле. В эссе главное — личностная позиция, а объективные данные играют вспомогательную роль. В письменном сообщении главное — объективная информация, а личностная позиция автора второстепенна.

### Аргументация в эссе

Поскольку в эссе выражается субъективная позиция автора, используемые аргументы могут как бесспорно признаваться читателем, так и вызывать сомнение, несогласие и возражение.

В методической литературе поддерживаются следующие способы подкрепления автором своей позиции в эссе:

- логические умозаключения (часто),
- жизненные примеры (нередко),
- известные высказывания (по мере доступности),
- научные факты (иногда),
- предположения и допущения (возможно),
- игра воображения (редко),
- интуиция автора (в исключительных случаях).

Анализ способов аргументации (подкрепления авторских взглядов) в эссе дает основание для вывода о том, что самым распространенным способом доказать основательность своей позиции является логика, жизненные примеры, авторитетные суждения, а также известные научные факты. В эссе-мнении автор имеет право высказывать свои предположения, обращаться к собственной фантазии и даже полагаться на интуицию. Следует подчеркнуть, что при использовании любого типа аргументации, к автору эссе предъявляется общее требование продемонстрировать соответствующую достигнутому возрасту и полученному образованию личностную зрелость. Требования к эссе как формату тестирования на ЕГЭ, включая структуру, содержание и способы аргументации, известны учителям.

### Структура эссе-мнения

Эссе-мнение на ЕГЭ состоит из исходного тезиса с постановкой проблемы, трех доказательных абзацев с выражением противоположных точек зрения и мотивированной критикой иной позиции, заключительного тезиса с утверждением мнения автора.

Исходный и заключительный тезис эссе позволяют четко увидеть проблему и позицию автора в ее решении. Исходный и заключительный тезис образуют логическую рамку доказательных рассуждений автора.

Структуру эссе-мнения можно представить графически:

Абзац 1. Введение в проблему	Существование двух точек зрения на решение проблемы
Абзац 2 Близкая автору точка зрения	Вводное предложение Аргумент 1. Аргумент 2. Аргумент 3.
Абзац 3. Иная точка зрения	Вводное предложение Аргумент 1 Аргумент 2 Аргумент 3
Абзац 4 Объяснение причин несогласия автора с иной точкой зрения	Вводное предложение Иное мнение (кратко) и контраргумент 1 Иное мнение (кратко) и контраргумент 2  Иное мнение (кратко) и контраргумент 3
Абзац 5 Заключение с обновленным формулированием точки зрения автора	Признание существования иных точек зрения (кратко) и окончательное утверждение авторской позиции.

Примечание: в соответствии с требованиями ЕГЭ, количество аргументов в третьем абзаце может быть сокращено до двух, а в четвертом абзаце допускается 1–2 аргумента.

### Требования к количеству слов в эссе

Ограничение количества слов — это важное требование, выполнение которого позволяет проверить умение учащихся организовать свое письменное рассуждение в соответствии с заданным лимитом объема.

Рекомендуемый объем письменного высказывания с элементами рассуждения (эссе) на ЕГЭ составляет 200–250 слов. С учетом допустимого варьирования объема в сторону уменьшения и увеличения на 10%, проверяемый объем текста не может быть меньше 180 слов и не должен превышать 275 слов. Соблюдение заданного объема доказывает, что у учащихся сформировано не только коммуникативное умение доказательно выразить свою мысль, но и развито умение экономного использования языковых знаков.

### Конкретизация проблемы эссе

Тема эссе всегда содержит проблему, а письменное рассуждение направлено на ее решение. Для того, чтобы написать эссе, необходимо определить предмет рассуждения, а для этого важно выявить противоречие,

заложенное в теме эссе. Таким образом, работа над эссе начинается с определения противоречия, которое будет обсуждаться и разрешаться в ходе авторских рассуждений. Противоречие может быть задано формулировкой темы эссе или формулироваться автором самостоятельно на основе собственного понимания сути проблемы.

### Этапы работы над эссе

Этапы работы над эссе следующие:

- разработка авторских идей по теме эссе (prewriting phase) с помощью технологии «мозгового штурма»,
- повышение уровня осведомленности автора эссе по обсуждаемой проблеме для последующего письменного рассуждения с помощью технологий поиска информации, включая использование интернет,
- планирование аргументов и структуры эссе с учетом требования ЕГЭ к организации письменного произведения этого жанра,
- отбор ключевых слов и фраз в соответствии с заданной темой и отобранными аргументами, составляя, таким образом, единую смысловую канву для создаваемого текста,
- подготовку средств логико-смысловой связи текста эссе (connectives), которые обеспечивают плавное течение мысли в тексте.

Индивидуальные познавательные стили учащихся в задании написать эссе

Любое эссе отражает личность автора. Это означает, что в эссе проявляется индивидуальный авторский стиль познавательной деятельности и письменной речи.

Наблюдения за учащимися показывают, что по способу создания письменного произведения речи среди школьников выявляются следующие индивидуальности:

- «фотограф» (фотограф обладает способностью зорко увидеть фрагмент действительности и запечатлеть его),
- «математик» (для математика в задаче должна быть формула, в которую нужно подставить значения и получить безошибочный результат),
- «физик» (физики оперируют данными о массе, скорости и затрачиваемой энергии в единицу времени),
- «программист» (для решения поставленной задачи нужен эффективный алгоритм действий),
- «художник» (для художника эссе — это полотно, на котором из авторских мазков появляется картина).

Поскольку в каждом конкретном ученике есть в большей или меньшей мере и фотограф, и математик, и физик, и программист, и художник, лучше всего позволить учащимся попробовать себя в разных творческих ролях.

Учет индивидуального стиля создания своего эссе состоит в том, что «учащимся-фотографам» на начальном этапе тренировки необходим образцовый текст, для «фотографирования». «Учащимся-математикам» нужны ключевые слова и фразы для того, чтобы можно было подставить эти «значения» в «формулу» эссе. «Учащиеся-физики» лучше справляются с задачей, если им доступен

некоторый объем фактической информации по проблеме, который они превращают в «материю эссе» в отведенное количество времени с нужным лимитом слов. «Учащимся-программистам» полезно объяснить рекомендуемый алгоритм деятельности, то есть, последовательность шагов, составляющих «программу письменного рассуждения». «Учащиеся-художники» интуитивно противятся подражанию чужому тексту, как и навязыванию им того или иного алгоритма деятельности. Они предпочитают свободное творчество, даже если рискуют нарушить требования экзамена.

Проверка текста письменного рассуждения (Post-writing phase)

После того, как письменное рассуждение завершено и эссе написано, наступает период проверки текста. Проверяются следующие аспекты письменного произведения:

- формальные признаки (соблюдение лимита слов),
- языковая правильность (орфография, грамматика, пунктуация),
- организация текста (разделение на рекомендуемые абзацы),
- соответствие теме (релевантность ключевых слов и фраз),
- качество аргументов (зрелость, информативность и точность),
- логическая связанность (уместное использование союзов и наречий),
- убедительность вывода (логическое следствие построенного письменного рассуждения).

Названные аспекты анализа письменного рассуждения учащихся позволяют оценить эссе в соответствии с критериями ЕГЭ в следующих областях оценивания: решение коммуникативной задачи, организация текста, лексика, грамматика, орфография и пунктуация (см. демоверсию ЕГЭ).

### Автоматическое оценивание эссе (E-rating)

Изучение международного опыта показывает, что делаются попытки разработать систему автоматического оценивания эссе учащихся — automated essay scoring. Имеются технические возможности для оценивания с помощью компьютера таких сторон эссе, как организация текста и его разделение на абзацы (text organization), выделение основных смысловых компонентов письменного дискурса (main points), использование доказательств (supporting ideas), грамматическая правильность письменной речи (grammar), формальные признаки текста (text mechanics), орфографическая корректность (style).

Анализ эффективности автоматического оценивания эссе показал, что, во-первых, результаты «электронного оценщика» (e-rater) могут отличаться от оценки учителя, во-вторых, некоторые выводы компьютерного оценщика остаются недостаточно объяснимыми для пользователя, в-третьих, для окончательной оценки качества текста требуется мнение компетентного специалиста, например, опытного учителя.

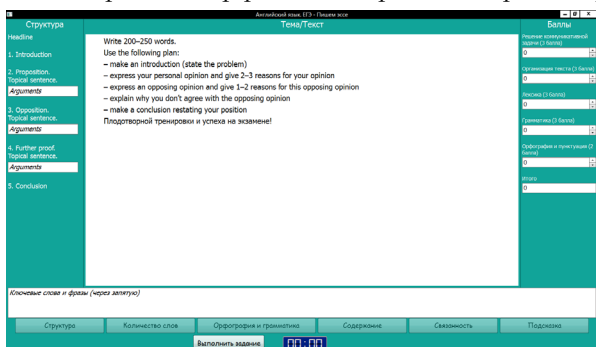


Несмотря на то, что баллы электронного оценщика нередко оказываются завышенными по сравнению с учительской оценкой, система компьютерного оценивания эссе, по результатам исследования, помогает улучшить организацию текста, способствует повышению грамотности школьников, приучает их строить свое рассуждение в точном соответствии заданной теме. Все это дает основание для оптимизма в разработке электронных тренажеров, способных эффективно формировать у учащихся умения письменного рассуждения.

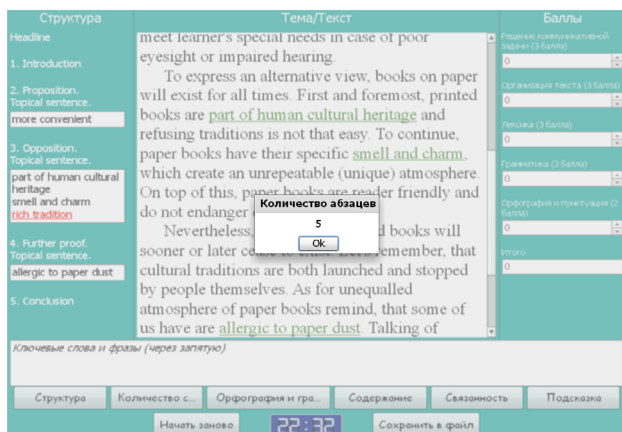
### Формирование у учащихся умения письменного высказывания с рассуждением с помощью пособия «Пишем эссе»

В пособии «Пишем эссе» (Мильруд Р. П., издательство «Просвещение») используется инновационная авторская технология формирования у учащихся умений письменного высказывания с рассуждением не только с помощью бумажной версии пособия, но и электронного тренажера.

Рассмотрим интерфейс электронного тренажера:



На рабочем поле тренажера есть центральное окно для эссе учащихся. В левой колонке имеются поля для аргументов, которые учащиеся используют в своем эссе. Пространство нижнего поля тренажера предназначено для ключевых слов и фраз. Внизу есть кнопки, с помощью которых можно проверять эссе по всем необходимым параметрам (структура, количество слов, лексика и орфография, частично проверяемая грамматика предложения, соответствие содержания ключевым словам, использованные средства логической связи). Есть также подсказка, где учащиеся могут познакомиться с полезными фразами для своего эссе.



На рисунке показаны результаты проверки количества абзацев и соответствия эссе ранее

разработанной структуре аргументов:

В бумажной версии пособия есть пять разделов, изучая которые, учащиеся постепенно учатся писать свое эссе вначале на основе готовых текстов, затем с использованием ключевых слов и фраз, далее, применяя предлагаемая тематическую информация и др. Даются также экзаменационные задания без опор.

Всего в пособии предлагается семьдесят тем и пятьдесят выполненных письменных заданий, которые выпускники могут использовать в качестве примера и улучшить в соответствии с обновляемыми критериями ЕГЭ.

Созданное учащимися самостоятельно или под руководством учителя эссе с помощью электронного тренажера можно сохранить в виде документа. При этом сохраняется не только текст эссе, но и разработанные аргументы и отобранные ключевые слова и фразы. Также с помощью функции сохранения учителю удобно проверять в классе написанное учащимися в качестве домашнего задания эссе по единой для всех теме, с заранее определенными аргументами и ключевыми словами.

В классной работе с электронным тренажером очень удобна интерактивная доска.

Электронный тренажер с автоматическими функциями подсказки и контроля служит удобным дополнением к системе обучения школьников письменному рассуждению в формате ЕГЭ с бумажной версией пособия «Пишем эссе» и УМК «Звездный английский» для 10–11 классов.

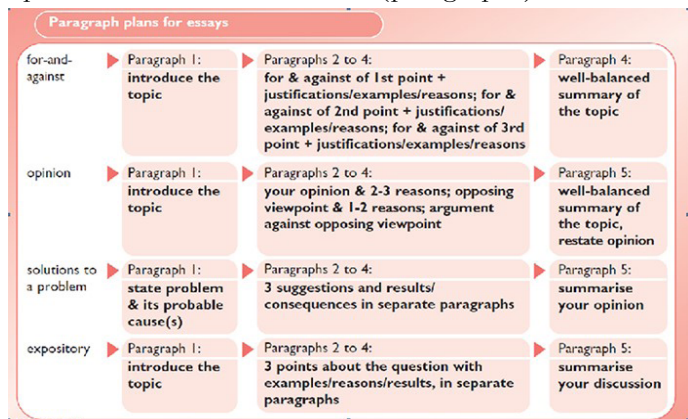
### Система обучения школьников к письменному рассуждению в УМК «Звездный английский» для 10-11 классов

УМК «Звездный английский» для 10–11 классов в настоящее время полностью переработан с учетом изменений в требованиях, предъявляемых к выпускникам на Едином государственном экзамене по английскому языку. В учебнике имеется обновленная технология для подготовки учащихся к ЕГЭ в целом и к его письменной части в частности.

В учебнике «Звездный английский» 11 (модуль 3) дается общая информация об эссе:

- An essay is a piece of formal writing which discusses a particular topic. There are four main types of essays.
- **For-and-against essays** present the points in favour of a topic as well as the points against it. Each point is supported by justifications, examples and/or reasons. This essay usually ends with a well-balanced consideration of the points discussed and sometimes the writer's opinion.
- **Opinion essays** present the writer's opinion on a specific topic, clearly stated and supported by reasons and/or examples. The opposing viewpoint is also included together with arguments showing it is unconvincing. The writer's opinion is stated in the introduction and conclusion.
- **Essays providing solutions to a problem** state a certain problem and mention several possible solutions and their expected results or consequences. The writer's opinion is normally stated in the conclusion.
- **Expository essays** explain a topic in a logical way, answering questions such as why something happens, how something works, what something does and so on. They are intended to inform, clarify, evaluate, etc and contain facts to back up the points being made rather than opinion and personal experience.
- **Points to consider**
  - A good essay should consist of **well developed paragraphs** which clearly illustrate each point we make.
  - Each main body paragraph should start with a **topic sentence**, i.e. a sentence which summarises the main idea of the paragraph, followed by **supporting sentences** which justify what has been presented in the topic sentence.
  - Since essays are mainly formal in style you need to use **formal expressions, formal linkers, impersonal tone, and passive structures**, e.g. *Competition has long been the driving force behind improvements in areas such as world trade and sports performance. However, much can be said against the desire to always come first.*
- Avoid using short forms (*I'm*) and everyday colloquial expressions (*once in a while, a pain in the neck*).
- You can start your essay with a quotation to attract the reader's attention, e.g. *"Education is the movement from darkness to light." (Allan Bloom)*
- Before writing an essay you need to brainstorm for ideas related to the topic. Then group your ideas, crossing out any irrelevant ones, and put them in a logical order.

Учащиеся знакомятся с различными способами организации эссе по абзацам (paragraphs):



Допускаемое в учебнике варьирование способов организации абзацев эссе объясняется тем, что требования к структуре эссе на ЕГЭ, отражающие лишь один из возможных вариантов, могут меняться.

Учебник «Звездный английский» предлагает продуманную систему подготовки учащихся к письменному рассуждению в формате эссе. Например, даются полезные модели для построения вводного и заключительного абзаца:

• Techniques for Introductions and Conclusions

In order to grab the reader's attention and make them want to continue reading, the first paragraph should:

- start with a quotation or rhetorical question (question which requires no answer), e.g. "One small step for man, one giant leap for mankind."
- start with an objective statement, e.g. *It is often argued that crime is linked to poverty.*
- start with a problem that needs a solution, e.g. *The rate of species extinction is becoming faster and faster.*
- address the reader directly, e.g. *Most of you will probably have a mobile phone.*
- make reference to a strange scene or situation, e.g. *CCTV cameras could soon be not only on our streets but in our homes.*

The last paragraph should:

- summarise the essay, e.g. *In conclusion, ...*
- end with a quotation or a rhetorical question, e.g. *Could this be what the future holds?*
- end with an objective statement, e.g. *It is widely believed that technology will solve all our problems.*
- give the reader something to consider, e.g. *Life would be much easier if ...*
- address the reader directly, e.g. *Would you feel upset if it happened to you?*

Заметное влияние уделяется формированию у школьников умения составлять и реализовывать план эссе, а также пользоваться средствами логико-смысловой связи:

2 Read the model and complete the paragraph plan. Are any of your arguments included in the model?

It is estimated that 25% of UK students took a gap year. However, is it worth taking a year away from studies or is it a waste of time?

To start with, gap years represent a break from study. Supporters believe it provides students with time to think about their future. In other words, it is a chance to make sure you are on the right path with your studies. However, critics argue that one year is not long enough to make these decisions. This is especially true when that year is spent travelling.

Secondly, gap years are spent in the real world. The main advantage of this is that young people gain life skills. As a result, they acquire self-confidence. On the other hand, some people worry that they could lose important academic skills during that time. For example, the discipline needed to study could easily disappear during a year off.

Finally, gap years are often spent working. This is positive in that a student could save money for their university years. After all, they would be working while living cheaply at home. Yet if money is your goal, you should really go straight to university. Since you will earn more money after you gain your degree, the wisest move would be to get it as quickly as possible.

Overall, there are points both for and against taking a gap year. Young people can learn valuable lessons and perhaps even change their whole outlook, but it could equally be a year wasted. The important question is: what are you going to gain from it?

**Introduction:** Para. 1 introduce the topic

**Main Body:** Para. 2 for & against of first point

Para. 3 for & against of second point

Para. 4 for & against of third point

**Conclusion:** Para. 5 summary of topic & opinion

and confidence  
Second argument against: lose important academic skills  
Justification: discipline needed to study could easily disappear

Third argument for: opportunity save money for university  
Justification: living at home, not paying rent

Argument against: strange choice if money is your goal  
Justification: you earn more after a degree, so why delay?

4 Find the topic sentences in the main body paragraphs. Suggest other appropriate ones. (See Answer Section)

5 Find linkers in the model which:

- introduce/list points To start with, Secondly, Finally
- introduce an example For example, especially
- introduce results/reasons After all, This is because, As a result, since
- show contrast However, On the other hand, Yet
- conclude Overall

Replace them with other appropriate ones. (See Answer Section)

Обучение учащихся умению письменно рассуждать с УМК «Звездный английский» 10–11 продолжается в течение двух лет. Эта работа

предполагает выполнение большого количества практических заданий:

Учитывая то обстоятельство, что учебник

- Look at the following statement.  
*There are advantages and disadvantages to the Internet.*  
**What do you think? Look at both sides of the statement.**  
Write **200-250 words**.
- RNE** Comment on the following statement.  
*Every teenager should help with household chores.*  
**What is your opinion? Do you agree with this statement?**  
Write **200-250 words**.
- Discuss the following question.  
*How can your neighbourhood become a more pleasant place to live?*  
**What do you think? What can be done about this?**  
Write **200-250 words**.

«Звездный английский» предназначен для учащихся классов и школ с углубленным изучением английского языка, школьникам предлагаются формы эссе, которые пока еще не включены в содержание ЕГЭ, но широко используются в программе международно признаваемых экзаменов по английскому языку. Примером такого задания является эссе-объяснение (expository essay). В учебнике «Звездный английский» 11 учащиеся осваивают структуру эссе-объяснения по теме «Why there is so much crime in cities?» Новые форматы эссе могут появиться в программе ЕГЭ для учащихся, которым предстоит сдавать этот экзамен на повышенном уровне сложности:

Для формирования у учащихся умения

Paragraph 1	Thesis	3 points to cover
(introduction)	why there is so much crime in cities	lack of community, concentration of money, high incidence of poverty
Paragraph 2	First cause	First effect
(main body)	1) people don't know each other	2) people don't look after each other
Paragraph 3	Second cause	Second effect
(main body)	3) great riches	4) target for criminals
Paragraph 4	Third cause	Third effect
(main body)	5) inequality	6) higher crime rate
Paragraph 5	Summing up	3 points
(conclusion)	7) three reasons for high crime	8) loss of community, wealth, lack of equality

самопроверки, используется список пунктов для контроля школьниками качества своего письменного рассуждения (checklist). Например, для проверки качества эссе может использоваться следующий контрольный список пунктов оценивания:



- Does the first paragraph introduce the main idea (thesis statement) and give a brief outline of the main points?
- Do main body paragraphs start with topic sentences that are further explained by supporting sentences?
- Have you used appropriate techniques to begin/end the essay?
- Does the essay give an unbiased analysis that unfolds logically, using relevant facts/examples?
- Has the information been clearly presented?
- Is the sentence structure varied?
- Does the concluding paragraph restate the thesis statement and the main points?
- Have you written five paragraphs in not more than 200-250 words?
- Have you checked for spelling, grammar & punctuation mistakes?

Умение контроля качества своего письменного рассуждения формируется у учащихся более

эффективно, если работа по учебнику подкрепляется возможностями пособия с электронным тренажером «Пишем эссе». Отметим, что в пособии тренируется умение учащихся писать эссе-мнение в существующем формате ЕГЭ.

#### **Заключение**

Задача сформировать у школьников умение письменного высказывания с элементами рассуждения является актуальной не только потому, что она обусловлена требованиями ФГОС и соответствующее задание включено в программу ЕГЭ. Главная причина состоит в том, что письменная речь есть важнейший показатель общей культуры человека, признак личной образованности и доказательство готовности к цивилизованному межкультурному диалогу. Жанр эссе требует достаточно высокого уровня авторских размышлений, предполагает наличие личностной позиции, невозможен без сформированного критического мышления и умения доказательно размышлять и утверждать. Умение писать эссе по законам жанра формируется, если для этого есть педагогические условия. Такие условия создаются с помощью УМК «Звездный английский» и нового пособия с электронным тренажером «Пишем эссе».

#### **links & resources**

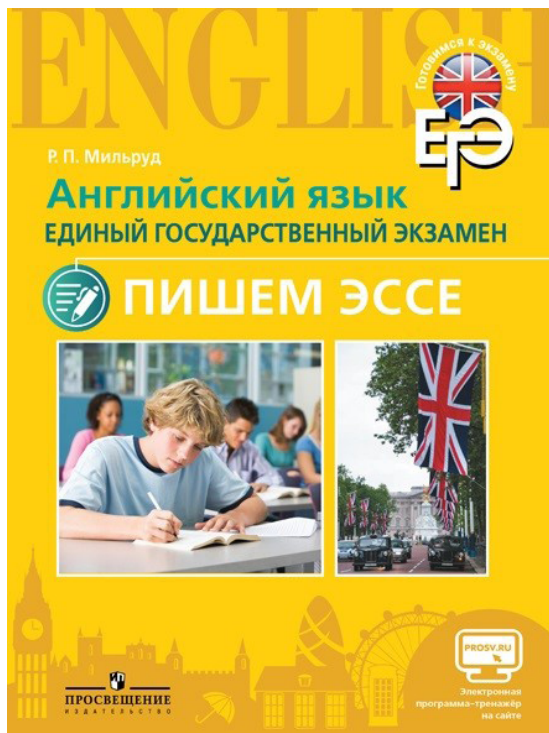
1. Баранова К. М., Дули Дж., Копылова В. В., Мильруд Р. П., Эванс В. Английский язык. Книга для учащихся. 10 класс: пособие для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. М. : Express Publishing: Просвещение, 2015.
2. Баранова К. М., Дули Дж., Копылова В. В., Мильруд Р. П., Эванс В. Английский язык. Книга для учащихся. 11 класс: пособие для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. М. : Express Publishing: Просвещение, 2015.
3. Мильруд Р. П. Английский язык. Единый государственный экзамен. Пишем эссе (с электронной программой-тренажером на сайте). М., Просвещение. 2016.
4. Мильруд Р. П., Карамнов А. С. Компетентность учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 11–17.
5. Gadd, T. How to Write an Essay. N.Y. On the Mark Press. 2006
6. Shih-Jen Huang. Automated versus Human Scoring: A Case Study in an EFL Context // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2014. Volume 11. Supplement. 1. P. 149–164



## ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПИСЬМЕННОМУ РАССУЖДЕНИЮ С ЭЛЕКТРОННЫМ ТРЕНАЖЕРОМ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.



Письменное рассуждение — это разновидность тестового задания открытого типа (open-ended questions/tasks), которое также известно под названием «развёрнутый письменный ответ». Именно этот формат тестирования сегодня становится доминирующим в российской системе контроля качества образования и педагогических измерений учебных достижений учащихся..

### Актуальность проблемы

Письменное рассуждение — это разновидность тестового задания открытого типа (open-ended questions/tasks), которое также известно под названием «развёрнутый письменный ответ». Именно этот формат тестирования сегодня становится доминирующим в российской системе контроля качества образования и педагогических измерений учебных достижений учащихся.

По сравнению с тестами бланкового типа, где нужно выбрать правильный ответ, установить соответствие, заполнить пропуски, восстановить логику и корректировать ошибки, задания с развёрнутым ответом позволяют оценить глубину и качество мышления. Они дают возможность выявить диапазон общего кругозора учащихся, широту их интеллектуальных возможностей и качество ценностных ориентаций личности. В дополнение к этим преимуществам, письменное рассуждение учащихся выявляет уровень развития критического

мышления, логику и доказательность рассуждений.

В связи с тем, что на ответственных интеллектуальных испытаниях все большее место начинают занимать вопросы, требующие развёрнутого ответа и письменного рассуждения, возникает необходимость целенаправленно готовить учащихся к выполнению заданий открытого типа с учебными пособиями нового поколения, в том числе, с применением компьютерных технологий.

### Содержание бумажной версии учебного пособия «Пишем эссе» с электронным тренажёром

В целях эффективной подготовки учащихся старших классов к развёрнутому письменному ответу с элементами рассуждения было разработано учебное пособие «Пишем эссе» с электронным тренажёром. Пособие состоит из бумажной версии и электронной программы-тренажёра.



(Мильруд Р. П. Пишем эссе. М., Просвещение. 2016)

В бумажной версии пособия даётся пятьдесят заданий на создание письменного рассуждения по заданным темам. Предлагаются также двадцать дополнительных экзаменационных тем. Ко всем заданиям имеются ключи в виде готовых текстов эссе для критического анализа и творческого применения.

Все пятьдесят заданий делятся на пять разделов, по десять заданий в каждом разделе.

В первом разделе учащиеся пишут эссе на основе готового текста. Они изучают тексты письменного рассуждения. Им предлагаются не только тексты, но и формулировки аргументов по абзацам и ключевые слова, которые не позволяют учащимся уйти в сторону от заданной темы. Ключевые слова выделены в тексте жирным шрифтом. Курсивом выделяются средства логической связи.

РАЗДЕЛ 1

Пишем эссе на основе текста

**ТЕМА 1.1** Should every school-leaver know English?  
 Познакомьтесь с текстом письменного высказывания и напишите своё рассуждение по образцу. Постарайтесь максимально использовать выделенные в тексте средства логической связи и **ключевые слова**.

Структура	Текст
<b>Headline</b>	Should Every School-leaver Know English?
<b>Paragraph 1: Introduction</b>	<i>There is a popular opinion that every school-leaver should know English. At the same time, many others believe that English is not necessary for everybody as not all school-leavers will be using it in the future.</i>
<b>Paragraph 2: Proposition</b> Topical sentence English is global Cross-cultural contacts Language of science	<i>I hold the view that young people in the 21<sup>st</sup> century can't do well without good knowledge of English. To start with, I am in favour of learning English by everybody because English is a global language. Besides, with the help of English we can communicate with representatives of other cultures. In addition, English is the language of world science and without it getting access to the latest breakthroughs in knowledge is impossible.</i>
<b>Paragraph 3: Opposition</b> Topical sentence Not English-speaking Choice to stay in Russia Computer-assisted translation	<i>However, there is an opposite point of view that some school graduates may not need English in the future. My opponents insist that Russia is not an English-speaking country. Also, not everybody will go abroad to say nothing of studying or working there. Moreover, modern information and communication technology provides instant computer-assisted translation of any English text into Russian.</i>
<b>Paragraph 4: Further proof</b> English needed for a career Ability to communicate	<i>I do not fully agree with my counterparts. Russia is part of world culture and the English language is used in many areas, such as tourism, scientific exchange and joint business. Truly enough, many school leavers are going to stay in Russia, but quite a few will need English for a career in their home country. As for modern technology, machine translation is not perfect enough to compete with human ability to communicate.</i>
<b>Paragraph 5: Conclusion</b>	<i>To sum up my reasoning, English may not be needed by every school-leaver indeed but language learning is never extra considering that life is full of surprises. (273 words)</i>

На основании исходного текста учащиеся разрабатывают и пишут собственный вариант письменного рассуждения на эту же тему.

Изучая материал второго раздела пособия «Пишем эссе», школьники строят свои письменные рассуждения на основе предложенных им аргументов и ключевых слов. Текст эссе в готовом виде не даётся, однако возможный вариант решения есть в ключах к пособию.

В третьем разделе учащимся предлагается фактическая информация по темам, необходимая для письменного рассуждения. Даются аргументы, но ключевые слова школьники должны отобрать для своего задания сами. Образцы выполненных заданий есть в ключах к пособию.

Задания четвёртого раздела содержат начальный и конечный абзацы письменного рассуждения, а также аргументы, которые необходимо раскрыть в своём тексте, соединя вступительный и заключительный абзац. Аргументы для соответствующих абзацев предлагаются, но ключевые слова школьники формулируют самостоятельно.

Пятый раздел включает задания, где определяется только тема эссе. Учащиеся должны самостоятельно разработать аргументы для каждого абзаца в соответствии с установленными требованиями, предложить ключевые слова к каждому аргументу, наполняя каждое доказательство предметным содержанием, и построить своё письменное рассуждение, грамотно применяя средства логической связи.

Подчеркнём, что имеющиеся в пособии готовые текст письменного рассуждения предлагаются учащимся не для копирования, а в целях критического анализа и творческого применения. Это означает, что учащиеся должны проанализировать имеющиеся варианты рассуждений с учётом требований ЕГЭ, переработать содержание и написать собственное эссе.

**Особенности электронной программы-тренажёра к пособию «Пишем эссе»**

Основное назначение электронной программы-тренажёра к бумажной версии пособия «Пишем эссе» – создать оптимальные условия для формирования у учащихся прочных умений письменного рассуждения с учётом требований, предъявляемых на ЕГЭ к этому формату экзаменационного задания.

Вначале познакомимся с интерфейсом (рабочим полем) тренажёра.

*Основное окно*

В центре рабочего поля находится основное окно, в котором учащиеся создают свой текст письменного рассуждения. Это окно очищается для работы нажатием кнопки «Выполнить задание» внизу рабочего поля. В основном окне пишется, проверяется, редактируется и, по мере необходимости, переписывается ученический текст.

*Структура эссе*

С левой стороны рабочего поля даются ориентиры для структурирования эссе в соответствии с экзаменационными требованиями. Рубрики подсказывают учащимся структуру письменного рассуждения (эссе):

- заголовок – headline (эссе без заголовка – это «садик без головы»);
- введение, раскрывающее противоречие в проблеме, которую предстоит рассмотреть в ходе письменного рассуждения – introduction;
- абзац с выражением собственной позиции – proposition paragraph, в котором автор подкрепляет аргументами свои идеи;
- абзац с описанием позиции оппонентов – opposition paragraph, где подкрепляются аргументами взгляды оппонентов;
- абзац с дополнительной аргументацией собственной позиции автора – further proof, в котором приводятся контраргументы по каждому из аргументов оппонента;
- умозаключение – conclusion, где признаётся существование иной точки зрения, но, с учётом всех аргументов, окончательно утверждается мнение автора эссе.

Тренажёр напоминает учащимся, что каждый абзац начинается с тематического предложения – topical sentence, которое с начала абзаца показывает направление рассуждения автора в данном фрагменте.

*Работа с аргументами*

С левой стороны рабочего поля тренажёра имеются поля, в которых учащиеся кратко формулируют используемые для рассуждения аргументы для соответствующих абзацев эссе. Важно предупредить учащихся, что аргументы необходимо формулировать точно так же, как они будут представлены в тексте эссе. Иначе эти аргументы будут оценены программой как ошибочные суждения. В зависимости от обсуждаемой проблемы, краткие аргументы рекомендуется формулировать в одной из возможных форм: существительное + глагол, прилагательное + существительное, глагол – наречие, существительное

+ глагол + наречие и др. Каждый новый аргумент вводится нажатием клавиши Enter.

#### *Работа с ключевыми словами*

Ключевые слова являются основным инструментом организации, поиска и обработки информации. Они представляют собой важный инструмент, определяющий тематическое единство, смысловую целостность и лексическую связанность текста письменного рассуждения.

В нижней части рабочего поля тренажёра есть строка «Ключевые слова и фразы». Ключевые слова и фразы вводятся в эту строку для каждого аргумента, раскрывая его сущность и наполняя общую формулировку конкретным предметным содержанием. Важно предупредить школьников, что ключевые слова и фразы вводятся через запятую в точно такой же формулировке, как они будут использованы в тексте эссе. В этом случае программа сможет правильно опознать их в тексте письменного рассуждения.

#### *Работа со средствами логической связи*

Средства логической связи (connectives) придают тексту плавность размышлений (written text fluency). Они нужны для того, чтобы без излишней категоричности начать вводный абзац, последовательно соединять аргументы в пределах одного абзаца, плавно переходить от одного абзаца к другому, сигнализируя об изменении в направлении размышлений автора, обоснованно начать изложение собственного умозаключения.

В памяти электронного тренажёра хранится более двухсот наиболее часто используемых в речи средств логической связи, и программа может подсказать учащимся соответствующие слова и фразы. Программа также способна мгновенно опознать эти структуры в тексте ученического эссе. В помощи учащимся, в правой нижней части рабочего поля имеется кнопка «Подсказка».

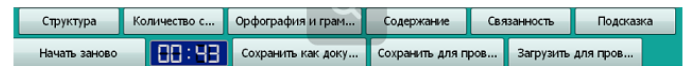
#### *Кнопки управления*

В нижней части тренажёра имеется кнопка «Выполнить задание», нажатием которой не только освобождается для письменного рассуждения центральное рабочее окно, но также запускается таймер, который покажет, сколько времени понадобилось ученику для выполнения задания.

После того, как кнопка «Выполнить задание» нажата, вместо неё появляется кнопка «Завершить». Эта кнопка нажимается, если работа выполнена, настало время остановить таймер и приступить к проверке текста. При нажатии кнопки «Завершить», активируются кнопки контроля полученного текста письменного рассуждения.

К средствам управления относится также кнопка «Загрузить для проверки». Она нужна для того, чтобы одним кликом загрузить в тренажёр письменное рассуждение, выполненное учеником как домашнее задание и начать над ним работу в классе.

Отдельного внимания заслуживают кнопки управления «Сохранить как документ» и «Сохранить для проверки», которые появляются после того, как нажата кнопка управления «Завершить».



Кнопка «Сохранить как документ» нужна для того, чтобы учащиеся могли открыть созданный файл в любом текстовом редакторе, например, в «Word». В формате документа «Word» на экране компьютера будет виден текст эссе, отобранные аргументы, ключевые слова, а также полученные баллы по критериям ЕГЭ.

Кнопка «Сохранить для проверки» полезна, если пользователь хочет открыть созданный материал в программе тренажёра. В этом случае, текст эссе, аргументы, ключевые слова и полученные баллы мгновенно окажутся на своих местах в соответствующих окнах электронной программы.

#### *Кнопки контроля*

Кнопки контроля в тренажёре следующие: «Структура», «Количество слов», «Орфография и грамматика», «Содержание» и «Связанность».

При нажатии кнопки «Структура» появляется диалоговое окно, в котором указывается количество абзацев в написанном эссе. Для того, чтобы программа правильно оценила количество абзацев, нужно обязательно написать заголовок и только после этого перейти к абзацам эссе. Все правильно использованные аргументы окрашиваются в тексте эссе (основное окно) зелёным цветом. Все неверно сформулированные или пропущенные аргументы окрашиваются в поле для аргументов (слева рабочего поля) красным цветом. Ученик видит, какие аргументы необходимо отредактировать в основном окне или в окошках для аргументов.

С помощью кнопки «Количество слов» программа даёт диалоговое окно, в котором указывается общее количество слов в эссе с заголовком и без него. Количество слов в эссе без заголовка должно соответствовать нормам экзамена, то есть, содержать не менее 180 и не более 275 слов.

Кнопка «Орфография и грамматика» полезна для быстрой автоматической проверки правописания в тексте и выявления грамматических погрешностей. Ошибки в основном окне выделяются красным цветом. Программа обнаруживает все орфографические ошибки с учётом британской нормы правописания и до 75% неточностей в грамматике (примерно на этом уровне точности определяют грамотность письменной речи все современные программы для проверки текстов). Обратите внимание, что во многих случаях слово в тексте эссе может быть окрашено красным цветом не из-за орфографической, а морфологической или синтаксической ошибки. Полную и окончательную проверку грамматики текста осуществляет учитель вместе с учащимися.

Нажатием кнопки «Содержание» проверяется соответствие письменного рассуждения заявленной теме и отобранными аргументами. Это делается с помощью ключевых слов. Правильно использованные ключевые слова окрашиваются в основном окне зелёным цветом. Неверно употреблённые или пропущенные элементы окрашиваются в строке для ключевых слов и фраз





результаты этой работы корректируются, и учащиеся приступают к разработке аргументов с ключевыми словами и написанию третьего и четвёртого абзаца эссе. После того, как эта работа сделана, и текст отредактирован, школьники пишут заключительный абзац. Наконец, вся работа повторно корректируется с помощью тренажёра, дополнительно редактируется и оценивается в целом.

**Результаты опытного обучения**

Апробация методического пособия «Пишем эссе» (бумажная версия) и электронного тренажёра проводилась в течение учебного года. За этот период были получены следующие результаты:

- время выполнения задания написать эссе на заданную тему сократилось в среднем на 25%–30%;
- на 50% снизились затраты времени учителя для проверки текста ученического эссе и повысилось качество контроля результата;
- количество орфографических ошибок в письменном рассуждении школьников уменьшилось на 40%, улучшилась пунктуация и синтаксическое оформление предложений;
- письменные рассуждения учащихся стали более структурированными, приобрели необходимую логичность и целостность, стали более полно соответствовать заданной теме благодаря умению уста-

навливать соответствие между темой и аргументами;

- содержание письменных рассуждений учащихся стали предметными и доказательными благодаря умению устанавливать связи между аргументами и ключевыми словами/фразами;
- тексты письменных рассуждений учащихся более полно соответствовали экзаменационным требованиям, предъявляемым к структуре и содержанию письменного рассуждения;
- с помощью тренажёра школьники научились самостоятельно оценивать свой текст письменного рассуждения в соответствии с критериями ЕГЭ.

**Заключение**

В условиях растущего внимания к развёрнутым письменным ответам учащихся в обучении и на экзаменах становится очевидной роль формирования у школьников умений письменного рассуждения. В решении этой задачи свою положительную роль играет новое пособие «Пишем эссе» с электронным тренажёром. Эффективность этого обучающего инструмента доказана опытной проверкой. Автор приглашает учителей к методическому сотрудничеству и продолжению диалога в целях развития у учащихся умений критического, логического и доказательного мышления, а также других интеллектуальных действий высшего уровня.

**Приложение**

Ученическое эссе “If I were a millionaire...”, написанное с помощью электронного тренажёра и сохранённое как текстовый документ в редакторе Word в формате doc.rtf. Одновременно файл был сохранен в формате json, чтобы его можно было автоматически загрузить в тренажёр для проверки и дальнейшего редактирования.

If I were a millionaire

There are many variants of what a person might do if s’he all of a sudden became a millionaire. Some say they would enjoy life. Others are less egoistic and promise to use their money for better purposes. Here is what I think on all this.

To start with, I believe that being useful to others makes a person really happy. That is why if I became one day a millionaire I would help the needy, give my hand to the poor and the sick. Besides, I would invest in social projects and build schools and hospitals. In addition, I would pay for somebody’s education and help talented students.

However, my opinion can be different and perhaps I would want to spend all the money on myself. First of all, I might want to spoil myself and live a luxurious life. Also, I would travel around the world and visit exotic places. To continue, I would live in a palace that would be better than a royal residence.

By looking back at the above ideas I must say that I do not fully agree with them. Talking of spoiling myself, I might eventually get bored with luxury and would prefer some down-to-earth joys. As for the desire to travel around the world, I could get tired of trips and want to enjoy my home place. Regarding life in a palace, I might prefer to live modestly and be satisfied with the little.

In other words, if I became a millionaire, I might want to live in style but it is more probable that I would rather choose to make some people happier than they are now.

Arguments		
<b>Paragraph 2:</b> help the needy invest in social projects pay for somebody’s education	<b>Paragraph 3:</b> spoil myself travel around the world live in a palace	<b>Paragraph 4:</b> get bored with luxury get tired of trips live modestly

**Keywords:**

the poor, the sick, build schools and hospitals, help talented students, live a luxurious life, visit exotic places, better than a royal residence, down-to-earth joys, enjoy my home place, be satisfied with the little

**Mark:**

Fulfilment of the communicative task: 2  
Text organization: 3  
Vocabulary: 3  
Grammar: 2  
Spelling and punctuation: 2  
Total: 12

[Интернет-семинар Р. П. Мильруда об эффективных технологиях обучения школьников письменному рассуждению в формате эссе \(ЕГЭ\)](#)

## КАК ЭФФЕКТИВНО ПОДГОТОВИТЬ УЧАЩИХСЯ К РАЗДЕЛУ «ГРАММАТИКА И ЛЕКСИКА» (ЕГЭ)

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

Грамматика и лексика занимают важное место в Едином государственном экзамене по английскому языку. Тщательная и эффективная подготовка к этому разделу позволяет учащимся заметно увеличить количество столь важных для каждого баллов, но задачи обучения не ограничиваются формальными достижениями. В предлагаемой статье описывается методика комплексной работы с учащимися, обеспечивающая не только успех на экзамене. В ходе подготовке к ЕГЭ, можно также формировать личностные интересы, расширять кругозор, совершенствовать коммуникативную компетенцию и развивать познавательные умения.

Единый государственный экзамен, грамматика и лексика, формат заданий, грамматика слова в предложении, модели словообразования, аутентичные обороты речи, тесты для экзамена.

### Содержание раздела «Грамматика и лексика» на Едином государственном экзамене

Лексико-грамматический раздел письменной части ЕГЭ состоит из трёх типов заданий. Первое задание заключается в том, чтобы поставить в текст заданные слова в нужной грамматической форме. Слово в выбранной грамматической форме должно соответствовать содержанию предложения и текста.

Выполняя второе задание, учащиеся должны использовать заданные слова в тексте так, чтобы слово по своему лексическому значению, способу словообразования и грамматической форме соответствовало содержанию предложения и текста.

В третьем задании от школьников требуется выбрать правильные варианты ответов для заполнения пропусков в тексте с учётом аутентичной английской речи.

### Пять трудностей в одном разделе

В разделе «Грамматика и лексика» на Едином государственном экзамене сочетаются сразу пять трудностей для учащихся. Школьникам нужно владеть:

1. грамматическими формами слова в предложении;
2. лексическими моделями образования частей речи в английском языке;
3. идиоматикой употребления слова в предложении (сочетания слов с предлогами, коллокации, фразеология, идиомы);
4. достаточным словарным запасом на уровне пороговом (B1) и превышающем пороговый уровень (B2);
5. специфическим форматом тестовых заданий соответствующего раздела ЕГЭ.

### Пять задач подготовки учащихся к разделу «Грамматика и лексика» ЕГЭ

Задачи подготовки учащихся к разделу «Грамматика и лексика» ЕГЭ состоят в том, чтобы в сжатые сроки повторить грамматику, систематизировать лексические модели образования частей речи; расширить представления учащихся об английской идиоматике и аутентичной речи; пополнить словарный запас с расширением общего кругозора и, конечно, развить умение выпускников выполнять тестовые задания.

### Одно пособие для решения пяти задач

Для решения всех пяти задач, подготовлено пособие [«Английский язык. Единый государственный экзамен. Грамматика и лексика»](#).



Пособие создаёт оптимальные условия не только для формирования учащихся тестовой компетенции, но и совершенствования грамматических представлений и навыков, пополнения словарного запаса, формирования аутентичной речи и развития универсальных учебных действий. Возможно также решение других задач обучения, воспитания и развития школьников.

### Решение задачи повторения грамматики

Грамматические знания и, особенно, языковые навыки формируются в течение всего школьного



образовательного курса. В старшей школе необходимо дополнить, углубить и расширить грамматическую компетенцию учащихся и сделать это максимально экономично по времени. Важно закрепить в памяти учащихся материал, который понадобится им в разделе «Грамматика и лексика» ЕГЭ. Для этого, соответствующие сведения компактно представлены в пособии в виде удобных для восприятия грамматических таблиц с правилами и примерами.

GRAMMAR OF WORDS IN SENTENCES

Grammar Tense

Tense	Communicative meaning	Examples of use
SIMPLE TENSES		
<b>Past Simple</b>	Fact/Event in the past (with a time marker given or meant) Repetition in the past no longer continued at present Past practice no longer continued at present  Past attitude or state no longer experienced	<i>I did the job yesterday.</i> <i>We won great victories in the past.</i> <i>We would always spend Christmas at my aunt's.</i> <i>Most people in these parts used to be farmers and work long hours.</i> <i>I used to be/feel very tired after playing football with other boys.</i> <i>When Andy was a little boy, he used to hate thin porridge.</i>
<b>Present Simple</b>	Regular action at present Action by the timetable (possibly in the near future) Clause of time or condition  Universal truths Sports comments	<i>I take a shower twice a day.</i> <i>The plane takes off at 7.45 a.m.</i>  <i>When/As soon as/The moment/If/In case you come, we will chat.</i> <i>The sun rises in the east.</i> <i>Huxley scores for his team!</i> <i>Joe Frazier walks unsteadily.</i>
<b>Future Simple</b>	Fact/Event in the future Making a decision at the moment of speech Stubborn resistance and refusal Habit or usual behaviour  Deduction from experience  Suggestion to somebody for doing something	<i>It will rain tomorrow.</i> <i>I think I will have a boiled egg and hot porridge for breakfast.</i> <i>The door won't/wouldn't open.</i> <i>The child won't/wouldn't obey.</i> <i>My cat will always find a warm place to sleep.</i> <i>There's a knock on the door. That will be Tony.</i> <i>Shall we eat out tonight? – OK. Let's.</i>

Доступ к компактному грамматическому приложению, которое содержит **все основные разделы английской грамматики** можно получить по [ссылке](#).

Систематизация моделей для образования частей речи

В пособии «Английский язык. Единый государственный экзамен. Грамматика и лексика» содержится материал, специально разработанный для того, чтобы учащиеся в сжатые сроки познакомились с продуктивными моделями словообразования в английском языке и образования разных частей речи от одного слова.

Parts of speech conversion

Noun	Adjective	Verb	Adverb
ability	able	enable, disable	ably
accident	accidental		accidentally
achievement, achiever	achievable	achieve	
activity	active	activate	actively
addition	additional	add	additionally
admiration	admirable	admire	admirably
agreement	agreeable	agree	agreeably
aim	aimless	aim	aimlessly
argument	arguable	argue	arguably
shame	ashamed	shameful, shameless	shamefully, shamelessly

Предлагаемые в пособии таблица содержит исчерпывающий материал, показывающие как образуются английские части речи на примере множества слов. Одновременно, предлагаемая таблица расширяет запас слов учащихся.

Расширение представлений школьников об английской аутентичной речи

Пособие позволяет расширить представления студентов об аутентичной английской речи. Материалы приложения содержат несколько разделов. В разделе «Фразовые глаголы» учащиеся имеют возможность повторить уже известные им и узнать новые глаголы и следующие за ними предлоги, которые имеют непере译имый по элементам смысл.

AUTHENTIC LANGUAGE

Typical phrasal verbs

Verb	Preposition	Meaning
bring	up off about round	raise (a family) provide success (for business) realize (a dream) deliver (to a place)
come	off into about across	tear off (about a button) inherit (a fortune) happen (a chance) meet/find unexpectedly
choke	with (gas, emotions) on (a piece of food) in (the words choked in her throat)	obstructing the breath with an object or overwhelming emotions
get	away on	leave (unpunished) continue (with sth or somebody)
give	in off up	let go or happen (stop resistance) produce (a smell) let somebody use (the seat on the bus)
go	off on about (something) after (something) ahead (with) along (with)	become bad (milk or an egg) continue take steps to do something try to achieve a goal continue what has already been started agree with sth or somebody
hold	on against	wait a little (on the phone) resist (somebody)

Набор фразовых глаголов, предлагаемый в пособии, вполне достаточный для того, чтобы учащиеся смогли уверенно выполнить задание третьего типа в разделе «Грамматика и лексика» ЕГЭ. Помимо основного, есть ещё и дополнительный список.

Особое место в пособии занимает таблица, в которую включены английские коллокации – наиболее вероятные сочетания слов.

Collocations

have	do	make
have a bath	do business	make a difference
have a drink	Do something!	make a mess
have a good time	do someone a favour	make a mistake
have a haircut	do the cooking	make a noise
have a holiday	do the housework	make an effort
have a problem	do the shopping	make furniture
have a relationship	do the washing-up	make money
have a rest	do your best	make progress
have lunch	do your hair	make room
have sympathy	do sports	make trouble
take	break	catch
take a break	break a habit	catch a ball
take a breath	break a leg	catch a bus
take a chance	break a promise	catch a chill
take a look	break a record	catch a cold
take a rest	break a window	catch a thief
take a seat	break someone's heart	catch fire
take a taxi	break the ice	catch sight of

Учащимся важно знать, что если грамматика делает английскую речь правильной, то коллокации делают ее аутентичной.

Помимо типичных словосочетаний устойчивых выражений, пособие содержит компактный материал для повторения английских идиом.

Idiomatic phrases

Idiom	Meaning
a penny for your thoughts	I want to know what you think
add insult to injury	to add suffering to existing pain
a hot potato	a popular topic for discussion
a couch potato	a person who sits or lies a lot
once in a blue moon	very rarely
caught between two stools	difficult to choose between the two
see eye to eye	both fully agree on something
hear it on the grapevine	learn from sb
miss the boat	miss a chance
kill two birds with one stone	to do two things at the same time
on the ball	about someone who knows the situation
cut corners	achieving the goal by saving effort
costs an arm and a leg	very expensive
the last straw	the final problem in the series
take other's words with a pinch of salt	take without much trust
sit on the fence	when someone does not want to choose
get the best of both worlds	have all the advantages here and there
put wool over other people's eyes	deceive people into trusting a person
feeling a bit under the weather	feel slightly ill

Знание идиом полезно не только для того, что успешно справиться с тестовыми заданиями и выбрать правильный ответ, но также для того, чтобы выражать свои мысли «по-английски».

Идиомы представлены в пособии по разделам: описание людей, идиомы с конкретными словами и др.

Idioms to describe people

Idiom	Meaning
daredevil	someone who takes unnecessary risks
crybaby	someone who cries a lot and for no need
nutty as a fruitcake	someone who is a bit crazy
troublemaker	someone who causes trouble to others
class clown	someone who makes a fool of oneself making everybody laugh
barrel of laughs	someone who is an excellent entertainer
old as the hills	someone who is very old in years
black sheep	someone who is always in trouble unlike others
the bad egg in the family	someone who brings disgrace to others
fat cat	someone who is very rich and powerful
copy cat	someone who does the same as others

Организация лексического и фразового материала по разделам удобна для того, чтобы системно изучать необходимый для экзамена материал, который, к тому же, повышает уровень общей коммуникативной компетенции учащихся.

Пополнение и закрепление словарного запаса учащихся

Тренировочные материалы пособия в достаточной степени включают лексические единицы, отражающие современный английский дискурс. Тексты заданий построены так, что они включают актуальную для учащихся лексику, необходимую как для успешной сдачи экзамена, так и для эффективного межкультурного общения. Попутно заметим, что все тексты пособия содержат интересный для учащихся познавательный материал, расширяя их общий, научный и культурный кругозор.

Проанализируем, с точки зрения лексики и содержания, фрагмент одного текста пособия из первого раздела.

- 1 Wigwams, \_\_\_\_\_ "houses" 8–10 feet tall, are Native American shelters that were used by Indians in the woodland regions. **MEAN**
- 2 They are made of wooden frames which are covered with mats of \_\_\_\_\_ grass and sheets of tree bark. **WEAVE**
- 3 The frame can be shaped like a dome, like a cone, or like a rectangle with an \_\_\_\_\_ roof. **ARCH**
- 4 Once the cover is in place, ropes or strips of wood are wrapped around the wigwam \_\_\_\_\_ the bark in place. **HOLD**
- 5 Wigwams are good houses for people \_\_\_\_\_ in the same place for months. **STAY**
- 6 In the past, most Indians lived together in settled villages during the farming season, but during the winter, each family group \_\_\_\_\_ move to their own hunting camp. **WILL**

С помощью приведённого в качестве примера текста, учащиеся не только получают этнографические знания, но и пополняют свой словарный запас полезной для общения лексикой.

Помимо этого, они закрепляют и демонстрируют свои умения использовать в речи причастие настоящего времени (meaning) и прошедшего времени (woven), образовывать причастия прошедшего времени в нестандартных случаях (arched), использовать инфинитив или причастие настоящего времени (to hold=holding; to stay=staying), использовать will как модальный глагол в нужной грамматической форме (would) и т. д. Подчеркнём, что в целях интенсивной подготовки к экзамену, каждый текст пособия в тренировочной части фокусируется на выбранных для тренировки явлениях грамматики, лексики или аутентичной речи.

Развитие умения выполнять тестовые задания определённого формата

Тренировочные задания пособия позволяют формировать у учащихся умения выполнять тестовые задания в формате, соответствующем требованиям ЕГЭ и эффективно готовиться к ним.

В приведённом примере, который соответствует второму типу заданий на ЕГЭ, учащимся необходимо продемонстрировать свои умения применить словообразовательные модели и лексически

Exotic foods

- 1 Big deep-fried spiders are considered \_\_\_\_\_ in Cambodia. The spider is about the size of a human hand. **EAT**
- 2 The dish is a \_\_\_\_\_ of tarantulas, garlic and salt. It is crispy on the outside and soft on the inside. Japanese like wasp \_\_\_\_\_. Wasps are caught, boiled, dried and then mixed with dough to bake them. It has a \_\_\_\_\_ to chocolate cookies, but instead of chocolate chips, you have wasps! Wasp cookies are extremely famous in Japan. An exotic dish from Scotland is haggis. The \_\_\_\_\_ is sheep's liver, heart and lungs, mixed with chopped onions and spices, which is put in the stomach of the sheep and cooked. It goes beyond \_\_\_\_\_, doesn't it? Tastes differ, you know, and so do national cuisines. **IMAGE**
- 3 \_\_\_\_\_ **CRACK**
- 4 \_\_\_\_\_ **RESEMBLE**
- 5 \_\_\_\_\_ **STUFF**

правильно вставить слова в текст. Работая с этим текстом, школьники образуют следующие слова: eatable, mixture, crackers, resemblance, stuffing, imagination. В случае затруднений, учащиеся могут обратиться к лексическому приложению пособия, где приведены многие случаи образования частей речи в соответствии с моделями английского словообразования.

Подготовка к выполнению заданий с аутентичными формами английской речи

Пособие содержит большой набор заданий, для выполнения которых, школьникам необходимо закрепить умения использовать в речи аутентичные обороты.

Приведём, в качестве примера, задание третьего типа, где необходимо выбрать правильный вариант ответа в соответствии с аутентичными нормами английского языка.

Ключи, приводимые к каждому заданию, позволяют учащимся проверить себя: 1-3, 2-1, 3-2, 4-4, 5-1, 6-2, 7-3.

Useful invention

As far back as the 19th century, several individuals created forms of fencing that were later [1] "barbed wire". It was a type of fence with sharp points attached to it. Usually it was a wooden rail with a series of sharp spikes. The idea was that this rail with spikes would prick animals when they [2] into contact with the rail and keep them from breaking through the fence. Another [3] idea was to attach the spikes called "barbs" directly to a piece of wire. By suggesting this idea the inventor came very close to the modern barbed wire as we know it. The final touch was added when a farmer's wife worrying about the herd of cows was pressing on her husband so hard to [4] something that he finally decided to cut the long story short and to bend short pieces of wire around a long piece with the sharp pins looking sideways. The process of manufacturing the wire was so convenient that many farmers [5] attention and the product was ready for sale. No wonder it was successfully patented even though there were competitors on the market. The name of the successful inventor was Joseph Glidden who advertised his product, which was cheaper than [6]. On the farms with no trees around the farmers badly needed a cheap and efficient fencing material. Barbed wire was selling like hot [7] and the beginning to this business was laid, as it often happens, by a woman.

- 1) named 2) termed 3) called 4) nicknamed  
Order:
- 1) came 2) went 3) moved 4) ran  
Order:
- 1) sparkling 2) bright 3) radiating 4) shining  
Order:
- 1) make 2) invent 3) produce 4) do  
Order:
- 1) paid 2) found 3) had 4) shown  
Order:
- 1) mud 2) dirt 3) soil 4) ground  
Order:
- 1) pancakes 2) cakes 3) pies 4) bread  
Order:

### **Тренировка учащихся в условиях, приближенных к экзамену.**

Каждый из разделов пособия, соответствующий типу заданий из раздела «Грамматика и лексика» ЕГЭ содержит по 20 текстов-заданий. Всего в тренировочной части пособия, таким образом, имеется 60 тренировочных текстов-заданий. Однако, этим обучающий арсенал пособия не ограничивается. Помимо тренировочного набора, в пособия имеется также дополнительный набор, включающий 10 тестов. Каждый тест содержит все три типа экзаменационных заданий и эту часть пособия рекомендуется выполнять в условиях, приближенных к ситуации на экзамене. Экзаменационная часть пособия содержит, таким образом, 30 тестов-заданий разного формата.

Всего в пособии представлено 90 текстов-заданий, необходимых для решения всех задач школьного образовательного курса английского языка по ФГОС.

Содержание разработанных текстов-заданий позволяет воспитывать личностные качества учащихся. Концентрация трудностей определённого типа в каждом из заданий необходима для того, чтобы развивать у учащихся универсальные учебные действия в контексте достижения метапредметных результатов. Языковое содержание пособия важно для формирования у учащихся коммуникативной компетенции и достижения предметных результатов. Одновременно, тренировочная работа с пособием «Английский язык. Единый государственный экзамен. Грамматика и лексика» полезна для укрепления тестовых умений выпускников.

### **Общие методические замечания**

Работая с пособием, учитель и учащиеся могут последовательно выполнять задания всех разделов, постепенно и системно готовясь к экзамену. Можно также комбинировать задания разных разделов, менять последовательность выполнения заданий, в зависимости от потребностей учащихся и обучающихся задач.

Полезно не только выполнять задания, проверяя себя по ключу, но и использовать материалы пособия для отработки умения читать вслух, суммировать материал, выражать своё мнение о прочитанном тексте, находить дополнительную информацию. Содержание текстов стимулирует мышление и речь.

Полезно приучать школьников к мониторингу своих учебных результатов. Выпускники могут не только строить график полученных баллов, но и фиксировать ошибки, вести словарик новых слов, повторно выполнять тест спустя некоторое время и сравнивать результаты. Все это повышает эффективность обучающей деятельности.

### **Вместо заключения**

Автор надеется, что пособие «Английский язык. Единый государственный экзамен. Грамматика и лексика» поможет учащимся подготовиться к экзамену, улучшить свои коммуникативные умения, развить сообразительность и находчивость, расширить кругозор. Хорошо, если пособие укрепит желание выпускников продолжить дружить с английским языком.



**ГЛАВА V**  
**ИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФОБРАЗОВАНИЯ**

## СОДЕРЖАНИЕ

- ПАМЯТИ МИЛЬРУДА РАДИСЛАВА ПЕТРОВИЧА ..... 218
- ЯЗЫКОВАЯ АНДРАГОГИКА — ПЕДАГОГИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ ..... 219
- ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ: СУЩНОСТЬ, МЕТОДИКА, РЕФЛЕКСИЯ ..... 226

*Памяти Мильруда Радислава Петровича...*

**Анурьева М. В.,**

*заведующий лабораторией внедрения информационных решений и анализа информационных систем  
ГАОУ ДПО МЦКО.*

*Радислав Петрович Мильруд, скорбим...*

*Мне повезло... Будучи студенткой отделения зарубежной филологии Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина в 2004-2005 годах, я проходила практику на кафедре лингвистики под руководством, тогда еще доктора педагогических наук, Радислава Петровича Мильруда. Он стал для меня своего рода проводником в мир педагогики, на тот момент неизведанный и немного пугающий меня. Но, с наставником в лице Радислава Петровича, с четким планом и методическими рекомендациями, прохождение практики осталось в памяти одним из самых ярких моментов учебы в университете. Интеллигентный, образованный, эрудированный, внимательный, светлый человек, готовый прийти на помощь студентам, Радислав Петрович запомнился мне именно таким. В общении с ним студентам было просто, хотя, может, и страшно поначалу.*

*Но мне повезло дважды. 15 ноября 2019 года в Московском центре качества образования проходил семинар «Английский язык для профильных целей», на котором одним из спикеров выступления был доктор педагогических наук, профессор, Радислав Петрович Мильруд, автор огромного количества учебно-методических комплектов и учебных пособий. Ключевая тема семинара, вызывающая огромный интерес у Радислава Петровича и всех лингвистов — это международный экзамен по профессиональному английскому языку (Vocational English Certificate), который совсем скоро будет доступен обучающимся в России, г. Москва, в Центре независимой диагностики. Встреча была очень неожиданной и теплой для меня. После моего выпуска прошло 14 лет, но Радислав Петрович остался таким же интеллигентным, внимательным, светлым человеком, которого я знала ранее. Он стал еще более узнаваемым и популярным в России и за рубежом в области изучения английского языка. Человек-эпоха, гениальный и выдающийся...*

*Человек, покидающий эту землю, в действительности никуда не уходит, потому что все еще продолжает жить в наших сердцах и умах, благодаря своему великому наследию..."*

**Темнова И.Н.,**

*эксперт-консультант ЦЛО АО «Издательство «Просвещение»*

*От словосочетания «написать воспоминания» о Радиславе Петровиче сжимается сердце и наворачиваются слезы...*

*В это невозможно поверить, потому что такого жизнерадостного и жизнелюбивого человека трудно найти. Ты никогда рядом с ним не ощущал его возраст. Его искренняя любознательность всегда убирала годы. Я счастлива, что в моей жизни были удивительные моменты общения с ним.*

*Прогулки по его родному Тамбову, рассказы о его детстве, музыкальная школа и парк над рекой.*

*Поездка в Ярославль и разговоры о жизни, истории его семьи. Организовывать поездки в города России для Радислава Петровича было легко. Он был очень непринхотлив, а мы всегда старались, чтобы ему, нашему любимому профессору, было комфортно. Ты всегда знал, что к нему можно обратиться за советом. Просто набираешь телефон и слышишь в голосе его улыбку.*

*Столько было новых проектов и планов. От дошкольного образования до профильной школы. Ненаписанные статьи, непроведенные семинары, несовершившиеся встречи. Нам уже так его не хватает. Но есть память о нем, есть его труды, которые еще долго будут нам в помощь.*



## ЯЗЫКОВАЯ АНДРАГОГИКА — ПЕДАГОГИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.



**Противоречие в преподавании иностранных языков взрослым учащимся заключается в том, что применяемая методика во многом копирует подходы, принципы и приемы обучения детей. Частично это оправдано, поскольку каждому взрослому человеку бывает приятно «вспомнить детство». Однако игнорирование возрастных особенностей учения во взрослом состоянии снижает эффективность учебного процесса, вызывает внутреннее сопротивление аудитории и даже приводит к досрочному прекращению занятий. Ответы на многие вопросы, связанные с обучением иностранным языкам взрослых учащихся дает область методики, называемая *языковой андрагогикой*.**

**Андрогогика как языковая педагогика для взрослых учащихся**

Языковая андрагогика — это раздел методики обучения иностранным языкам, раскрывающий возрастные особенности формирования и развития коммуникативной компетенции взрослых учащихся, а также эффективные способы педагогического управления этим процессом.

Термин «андрагогика» обозначает область знаний о том, как «вести за собой взрослых», в отличие от «педагогика», изучающей способы вести за собой детей в учебно-воспитательном процессе.

В недавнем прошлом проблемы и специфика языковой андрагогика недооценивались. Теоретические положения и практические рекомендации языковой педагогика, ориентированные на учащихся школы, переносились на группы взрослых учащихся. По мере утверждения лично ориентированного подхода к обучению и воспитанию в педагогической теории и практике, а также в связи с актуальностью обучения взрослых в условиях «образования всю жизнь» (life-long learning) языковая андрагогика закономерно начинает

привлекать к себе все большее внимание.

### **Некоторые проблемы языковой андрагогика**

Теоретиков-методистов и педагогов-практиков интересуют ответы на многочисленные вопросы, связанные с преподаванием иностранного языка взрослым учащимися. Эти вопросы касаются, например, общих принципов обучения лично зрелых старшеклассников, которых уже нельзя учить, «как детей». Немало проблем возникает в обучении учащихся профессиональных колледжей иностранному языку для специальных целей с учетом сделанного ими жизненного выбора. Нужна информация о том, как эффективнее готовить учащихся к обучению на иностранном языке в зарубежном университете. Свою специфику имеет преподавание иностранных языков будущим специалистам различных профессий в системе высшего профессионального образования. Остаются недостаточно изученными пути повышения познавательной мотивации, принципы отбора содержания обучения, уровни сложности преподаваемого языкового материала для взрослых учащихся.

Относительно новый спрос на специалистов по обучению взрослых продиктован, в частности, необходимостью преподавать профессиональные дисциплины в вузе на иностранном языке — в связи с притоком в российские вузы студентов из дальнего зарубежья.

Помимо сказанного, формируется группа взрослых учащихся позднего зрелого и даже пенсионного возраста с желанием совершить туристическую поездку за границу, а также другими, характерными для пожилого возраста интересами, мотивами и личностными смыслами. Например, растет спрос на овладение иностранным языком среди дедушек и бабушек, желающих помочь своим внукам успешно изучать иностранный язык в начальной школе.

### **Языковая андрагогика об особенностях взрослых учащихся**

Психологическое изучение личностных особенностей взрослых людей показывает, что взрослые — это не одна, а несколько возрастных групп. Несмотря на различия, «взрослые» — «увеличенные в размере дети». Они могут играть и фантазировать на занятиях. Некоторые из них склонны время от времени по-детски обижаться и капризничать, способны на импульсивные и нерациональные поступки, нуждаются в поощрении и рассчитывают на индивидуальное внимание.

Взрослые, как и дети, могут использовать эмоции для самоутверждения. Все хотят быть «хорошими» в глазах педагога и окружающих. Они ценят дружеское

общение и нередко стремятся к личным контактам внутри группы. Многие дорожат своим статусом, которого они добились на своем жизненном пути, и некоторым из них свойственна болезненная реакция на любые угрозы сложившейся самооценки. Иными словами, взрослые учащиеся требуют особенно внимательного отношения к себе, уважения своей личности и жизненной позиции, учета возрастных возможностей и естественных ограничений, положительно реагируя на создание персонального шанса на успех в овладении иностранным языком.

Взрослые учащиеся, включая старшекласников, во многом сами строят свою жизненную траекторию, и вся их деятельность, по мере взросления, становится все более самоорганизующейся. Они могут сопротивляться попыткам педагога вмешаться в уже сделанный ими выбор содержания и способов учения, возражая против навязывания чуждых им моделей и стратегий в учебной аудитории. Наиболее активные учащиеся могут настойчиво требовать от педагога изменения содержания образовательного курса, применения тех или иных приемов обучения или предпочитаемых ими способов организации занятия. Взрослые — это сформированные личности, у которых ведущими функциями является защита своего «эго», самореализация собственного потенциала и утверждения себя среди других.

Взрослые учащиеся уже накопили значительный жизненный опыт и могут соревноваться с педагогом в праве на мировоззренческую позицию. Это вносит разнообразие и потенциальное противоречие в содержание обучения, когда планирование успешного занятия возможно, только если учитываются индивидуальные позиции и обеспечивается успех каждого из взрослых учащихся, а также группы в целом. Личное переживание успеха у взрослых важнее положительной оценки педагога, и это не случайно.

У взрослых учащихся память пережитых эмоций важнее выученных слов и структур. Успех занятия определяет энтузиазм группы и позитивное настроение, которое участники обучения уносят с занятия. Мажорный итог в сочетании с ощущением роста своих коммуникативных возможностей обуславливает желание взрослых продолжить обучение.

Взрослым учащимся важно ощущение прироста результата. Состояние «плато», когда участники обучения вышли на определенный коммуникативный уровень и дальнейший рост их речевых возможностей затормаживается и/или остается незамеченным, есть одна из основных причин прекращения учебных отношений, распада группы и досрочного окончания занятий.

Занятия иностранным языком мотивированы у взрослых значимыми жизненными вызовами. Навязывание учебного содержания, не связанного с ответом на личные жизненные вызовы, может вызвать сопротивление и даже отказ от дальнейшего изучения языкового курса.

Взрослые учащиеся, в отличие от детей, учатся ради ближайшей перспективы применения знаний по принципу «или быстро, или никогда». Отдаленные

перспективы применения языковых знаний разрушают учебные мотивы взрослых, и образовательный курс может отвергаться по причине его бессмысленности. Заметим, что интенсивное обучение иностранным языкам всегда осуществляется по принципу «быстро и много». При этом речевая подвижность (fluency) во все времена ценилась в интенсивном обучении языку выше, чем грамматический перфекционизм (accuracy).

Наконец, учебные мотивы взрослого человека всегда направлены на «МОИ цели». Это означает, что взрослые учащиеся учатся «для себя», «для жизни», «для учебы», «для важного в жизни экзамена», «для работы», «для детей», но никогда «для учителя».

Особенностью учения во взрослом возрасте является подчеркнута избирательное отношение к знаниям с четким разделением на «нужное — лишнее». Взрослые учащиеся открыто демонстрируют свои познавательные предпочтения, и их поведение в полной мере соответствует социальной роли «клиента» на рынке педагогических услуг, который не только имеет привилегию выбора, но и всегда прав.

#### **Языковая андрагогика об особенностях образовательного курса английского языка для взрослых**

Специфические черты взрослых учащихся определяют отличительные признаки организации образовательного курса английского языка.

Андрагогической особенностью обучения взрослых можно считать ограниченность курса иностранного языка во времени. Уже на завершающем этапе полного среднего общего образования (старшей школы), в вузе, аспирантуре или на курсах повышения квалификации специалистов курс иностранного языка имеет ограниченные временные рамки и изучается более интенсивно, обеспечивая продвижение к приближающейся цели, например, к языковому экзамену.

Существенным андрагогическим требованием к курсу иностранного языка для взрослых является выбор адекватной по сложности образовательной программы, которая соответствует по трудности достижения поставленной жизненной цели. Это означает, что уровень языковой сложности образовательной программы не может превышать степень доступности жизненной цели. Подчеркнем, что если нарушается равновесие между трудностью достижения цели и сложностью средств ее достижения, например, для подготовки к туристической поездке за собственные деньги (несложная для достижения жизненная цель) взрослым учащимся предъявляются повышенные языковые требования, образовательный курс может отвергаться в связи с его неадекватностью.

Еще одно андрагогическое требование к языковому курсу для взрослых — личностная значимость предлагаемого содержания обучения для учащихся. Содержание обучения считается значимым для взрослых, если оно отвечает их реальным потребностям, сформулированным запросам и имеющейся жизненной программе.

Андрагогическим требованием к языковому курсу для взрослых можно считать его практичность.

Курс воспринимается как практичный, если он формирует у учащихся практико-ориентированные знания (компетенции), очищенные от излишнего теоретизирования и полезные в типичных обстоятельствах. Знания «либо нужные, либо никакие» — таков нередко наблюдаемый категоричный выбор взрослых учащихся.

Языковая андрагогика предполагает многоплановость изучения языка, включая языковые средства, социокультурный кругозор, профессиональные сферы, виды искусства, научно-популярные темы, музыку и песни, игровые и занимательные задания. Многоплановость изучения языка не случайна и определяется не только познавательными запросами, но и естественной для взрослых социальной потребностью наиболее полного единения с окружающим миром. Следует отметить, что даже в образовательных программах, ориентированных на экзамен, взрослые учащиеся положительно реагируют на языковой материал, пробуждающий эстетические чувства, вызывающий любопытство, расширяющий общий кругозор, стимулирующий мысль, тренирующий сообразительность и реакцию.

#### **Особенности педагогического общения с взрослыми учащимися**

Взрослые учащиеся имеют сложившуюся «Я-концепцию» и, нередко, ранимую самооценку. Они рассчитывают на уважение педагога и окружающих к своей личности вне зависимости от своих учебных достижений. Отсюда формула «любить детей», распространенная в работе с учащимися младшего и среднего школьного возраста, уступает место формуле «уважать личность» при максимальной толерантности к любым проявлениям индивидуальности любого из взрослых учащихся.

Важной особенностью педагогического общения в зрелой аудитории является интерес педагога и других участников обучения к индивидуальности каждого из участников учебных отношений. Взрослый человек нередко испытывает потребность во внимании к себе, желании быть замеченным. Удовлетворение такой потребности возможно, если на занятиях создаются условия для личностного самовыражения, заявления о своей жизненной позиции, защиты собственных взглядов на жизнь и учение и, конечно, признается право каждого оставаться самим собой.

Особое место в педагогическом общении занимает сокращение социальной дистанции между педагогом и взрослыми учащимися. Авторитарный тон педагога, расстояние между педагогом и учащимися, недостижимость «языкового совершенства» учителя — вот некоторые из губительных факторов в обучении иностранному языку взрослых учащихся. Наиболее успешные преподаватели сокращают на занятиях межличностное пространство между собой и аудиторией, поднимая на пьедестал достижений своих учащихся, а не собственное «чисто английское произношение».

Языковая андрагогика особое внимание уделяет коммуникативным умениям и социальной компетенции педагога — наглядно демонстрируемому успешному общению с взрослыми учащимися.

К коммуникативным умениям педагога, работающего с взрослыми учащимися, можно отнести профессиональное владение преподаваемым иностранным языком, умение лаконично и просто объяснять сложные языковые явления, готовность использовать адекватные регистры собственной речи, то есть, адаптировать уровень сложности своих высказываний и отбирать лексико-грамматические средства в зависимости от подготовленности аудитории.

Не менее важна социальная компетенция преподавателя, работающего с взрослыми учащимися, — умелое общение с аудиторией. Для этого требуется речевая инициатива и активное слушание, поддержание беседы и управление тематикой общения, чувство юмора и знание нюансов межкультурного взаимодействия, бесконфликтность и безоценочность речевого контакта с взрослыми людьми, владение техникой интерактивного обучения.

Пожалуй, важнейшим аспектом общения педагога с взрослой аудиторией является умение оказывать учащимся зрелого возраста педагогическую поддержку.

Л.С. Выготский, исследуя развитие ребенка, большое внимание уделял явлению «зоны ближайшего развития» и созданию системы педагогической поддержки в случае познавательных затруднений в детском возрасте. Напомним, что зона ближайшего развития по Л.С. Выготскому — это уровень сложности учебных заданий, который дети могут преодолеть вначале с помощью старших, а потом, по мере накопления опыта и развития, самостоятельно.

Наблюдения показывают, что феномен «зоны ближайшего развития» можно в полной мере отнести к изучению иностранного языка во взрослом возрасте. Причем, взрослые, как и дети, нуждаются в системе педагогической поддержки — эмоциональной, педагогической и инструментальной.

Эмоциональная поддержка взрослых — это оптимистичный тон занятия, общая уверенность в положительных результатах учения, фиксация внимания на достижениях, а не на закономерных неудачах.

Педагогическая поддержка взрослых — это дополнительные пояснения и комментарии в случае непонимания учебного материала, добавочное время для выполнения некоторых заданий, доступность дистанционных консультаций педагога.

Инструментальная поддержка взрослых — это выбор адекватных по сложности учебных средств, подготовка опорного материала в виде схем или таблиц, использование игровых возможностей для запоминания словиструктур, применение электронных пособий с их адаптивными возможностями, включая звуковые файлы, интерактивные задания с ключами правильных ответов и автоматической подсказкой, выход в интернет. При этом крайне важно дать почувствовать взрослым, что успех принадлежит им, а не учителю.

#### **Рольевые особенности взрослых учащихся**

По мере накопления социального опыта взрослые учащиеся начинают все более отчетливо



демонстрировать свои индивидуальные роли с характерными признаками поведения. При этом у каждой возрастной группы взрослых учащихся есть свои ролевые характеристики.

Старшеклассники, во многом сохраняющие типичные черты учащихся, выполняющих школьные требования, все еще играют роль «школьных исполнителей», хотя начинают смелее демонстрировать индивидуальность. Им пока еще свойственно выполнение учебных заданий по обязательной образовательной программе школы, но выпускники все больше заявляют о своих учебных предпочтениях. Обучение иностранному языку в старшей школе направлено на получение желаемого результата на Едином государственном экзамене для продолжения образования, и подготовка к экзамену находится в центре общего внимания. В этой связи все более заметной у выпускников становится роль «ответственных экзаменуемых» по обязательным и индивидуально выбранным образовательным курсам.

У учащихся системы среднего профессионального образования происходят важные изменения. Они уже сделали свой жизненный выбор и изучают иностранный язык в профессиональном контексте своей специальности. В связи с этим им свойственна роль «начинающего специалиста», который изучает иностранный язык для специальных целей.

Роль специалиста, изучающего иностранный язык, становится еще более целенаправленной среди студентов в системе высшего профессионального образования. Ролевые особенности проявляются в том, что профессиональные сферы применения языка приобретают для студентов понятный и значимый смысл. Студенты на занятиях иностранным языком начинают играть роль «специалиста-профессионала», опережая тем самым реальный приход в профессию.

Заметим, что в курсе иностранного языка для аспирантов роль «специалиста-профессионала» существенно дополняется ролью «специалиста-исследователя», для которого иностранный язык выполняет функции ключа от двери в мировую науку и становится инструментом научного познания.

Специалист со стажем трудовой деятельности, пришедший на курсы иностранного языка по направлению предприятия, играет роль «зрелого профессионала», для которого языковые знания становятся инструментом решения служебных задач, например, иностранный язык может быть нужен для научной командировки.

Еще одной ролью, которая побуждает взрослых учащихся изучать иностранный язык, является «семейный репетитор». Эту роль играют родители, а также дедушки и бабушки, желающие помочь своим детям в освоении школьного образовательного курса иностранного языка. Спрос на подобные образовательные программы среди старшего поколения возрастает.

#### Проекция ролевого поведения на жизненные сценарии

Характерное ролевое поведение начинает складываться в среде взрослых учащихся начиная со

старшей школы и все более отчетливо проявляется на более поздних этапах возрастного развития личности, рисуя возможные траектории будущей карьеры или демонстрируя уже сложившийся профессиональный статус личности.

Интересно, что роли, которые взрослые учащиеся демонстрируют на занятиях, проецируются на вполне узнаваемые сценарии поведения в реальных обстоятельствах. Опишем эти роли-сценарии с помощью метафор:

- «директор» делает вид, что все знает, ожидает внимания к себе, обязательно сообщает о своем мнении и ждет высокой оценки;
- «бухгалтер» ведет тщательный учет изучаемых языковых средств, обращая особое внимание на «приход» усвоенных слов и сокрушаясь по поводу «расхода» забываемых лексических единиц;
- «юрист» досконально знает все изучаемые слова и структуры, цитирует любые правила, помнит каждый усвоенный текст, как букву закона, вызывая одновременно уважение и легкую иронию у остальных;
- «секретарь (секретарша)» активно вмешивается в любой разговор, уводит общение в сторону и предпочитает количество слов качеству мысли;
- «инспектор» осведомлен, как и чему нужно обучать, критически смотрит на содержание и формы учебной работы, на интенсивных курсах заканчивает обучение, когда считает свою инспекторскую миссию выполненной;
- «бюллетенщик» пропускает занятия, жалуется на усталость, головную боль и другие симптомы, проявляет признаки тревоги и мнительности, смотрит на педагога, как на психотерапевта;
- «делопроизводитель» добросовестно ведет учебные записи, аккуратно подшивает весь раздаточный материал в скоросшиватель, предпочитает читать по бумажке;
- «охранник» молча наблюдает за учебным процессом со стороны, время от времени делает пометки на разных листочках, замечает и знает больше, чем это может показаться со стороны;
- «интерн» хорошо понимает, что присутствует на занятиях временно, появляется лишь эпизодически, интересуется всем понемногу и особенно «секретаршей», исчезая так же неожиданно, как и возвращаясь вновь;
- «домохозяйка» приходит на занятия для общения с подругами, демонстрации новых покупок и энергетической подзарядки.

Нетрудно заметить, что описанное ролевое поведение, представляющее собой проекцию социальной роли на учебное поведение взрослых учащихся, накладывает свой отпечаток на педагогическое взаимодействие и учитывается педагогом.

#### Языковая андрагогика на примере УМК «Звездный английский» для учащихся 10–11 классов

Положения языковой андрагогика учитывались при создании УМК «Звездный английский» для

10–11 классов. Рассмотрим эти особенности, касающиеся тематического содержания учебника, предлагаемых приемов обучения и методики подготовки к важному для учащихся Единому государственному экзамену.

Тематика учебника включает такие содержательные направления взрослых учащихся, как особенности коммуникации и межличностного общения в современном мире, актуальные для молодежи жизненные проблемы и вызовы, закон и правопорядок в государстве, вопросы эволюции, экологии и сохранения природы, отношение к потребностям и запросам общества потребления. Названные темы вовлекают молодых людей в учебное общение.

Выпускникам школы интересны материалы учебника, выходящие за привычные границы урока английского языка и носящие общенаучный характер. Информация, содержащаяся в учебнике, затрагивает интересные темы биологии, географии, философии и социологии, генетики и международного туризма. Подобные тематические направления позволяют выпускникам стать полноправными участниками содержательного межкультурного общения по наиболее актуальным в мире проблемам.

Особый интерес представляет материал учебника «Звездный английский 10–11», разработанный для подготовки выпускников к ЕГЭ.

Все разделы учебника содержат задания под рубрикой RNE – Russian National Exam, ориентированные на содержание всех разделов итоговых испытаний по английскому языку для выпускников 10–11 классов.

Предусмотрено как параллельное, так и комплексное формирование необходимых языковых компетенций в области грамматики и лексики, а также развитие всех коммуникативных умений в области говорения и слушания, чтения и письма. Как текстовый, так и иллюстративный материал учебника «Звездный английский 11» может быть успешно использован для формирования у учащихся тестовой компетенции, необходимой для успешного выполнения заданий устной части ЕГЭ.



Приведенные иллюстрации позволяют обучать выпускников умелому описанию изображения, сравнению двух фотографий, формулированию вопросов к рекламному объявлению.

В учебнике «Звездный английский 10–11» осуществляется планомерная подготовка учащихся к успешному выполнению заданий письменной части ЕГЭ с учетом всех возможных изменений в содержании экзамена:

- личное письмо и сообщение электронной почтой;
- абзац и резюме текста;
- запись в личном дневнике и письменное сообщение другу;
- деловое письмо и письмо-жалоба;
- рецензия на фильм, книгу или рассказ;
- аннотация и выражение мнения;
- эссе и рекламный текст.

Расширенный подход к обучению выпускников российской школы продуктивной устной и письменной речи обеспечивает успешную подготовку не только к ЕГЭ в существующем и, возможно, будущем формате этого испытания, но и к другим международно признаваемым экзаменам по английскому языку.

**Языковая андрагогика на примере серии учебников «Career Paths» для учащихся в системе среднего и высшего профессионального образования**

Особенности языковой андрагогика в полной мере учитываются в серии пособий «Career Paths» (Express Publishing), разработанных для учащихся в системе среднего и высшего профессионального образования. Уровень языковой сложности учебного материала варьируется в каждом пособии, состоящем из трех книг с уровнем языковой сложности A1, A2, B1.

Серия «Career Paths» состоит из нескольких десятков пособий по самым разным специальностям и специализациям студентов. Этот список постоянно пополняется новыми изданиями.

Новинки серии представлены в следующей подборке:



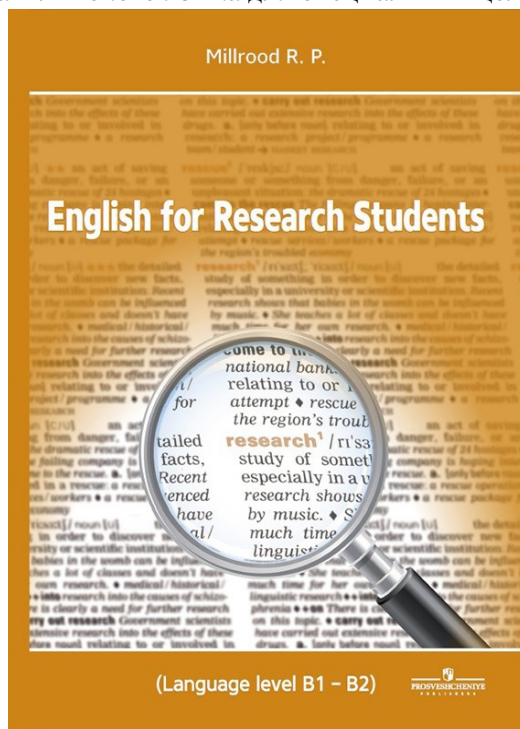
Каждое пособие, состоящее из трех книг в одной обложке, делится на разделы. Разделы содержат задания на чтение, расширение запаса слов по тематике урока, слушание, говорение и письмо. Тематическое и языковое содержание каждого пособия тщательно отобрано в соответствии с условиями, особенностями и компетенциями современного специалиста в соответствующей профессии. К каждой книге прилагается глоссарий специальной лексики. Имеется книга для преподавателя с методическими



рекомендациями и ключами к заданиям, а также компакт-диск с аутентичным звучанием носителей языка. Подробнее о серии пособий «Career Paths» можно узнать на сайте издательства «Просвещение».

**Языковая андрагогика на примере пособия «Английский язык для исследователей»**

Учащиеся разных возрастных групп, занятые исследовательской деятельностью, могут найти для себя немало полезного в пособии «Английский для исследователей», представляющем собой элективный курс английского языка для специальных целей.



Пособие «Английский язык для исследователей» раскрывает общие особенности современного научного поиска и может эффективно использоваться как в обучении английскому языку учащихся старшей школы, выполняющих свои исследовательские проекты, так и со студентами системы среднего и высшего профессионального образования, проводящими исследования в различных областях и направлениях науки. Пособие успешно апробировано в работе с аспирантами на занятиях английского языка. Оно полезно для специалистов-исследователей, желающих овладеть языком современной мировой науки.

Рассмотрим содержание пособия «Английский для исследователей»:

**Book 1**

- Lesson 1.1. Definition of research
- Lesson 1.2. Areas of research
- Lesson 1.3. Research failures
- Lesson 1.4. Goal of research
- Lesson 1.5. Research proposal
- Lesson 1.6. Research design

**Book 2**

- Lesson 2.1. Research hypothesis
- Lesson 2.2. Outline of research

- Lesson 2.3. Methods of research
- Lesson 2.4. Literature review
- Lesson 2.5. Data analysis
- Lesson 2.6. Drawing conclusions

**Book 3**

- Lesson 3.1. Writing a summary
- Lesson 3.2. Writing a research report
- Lesson 3.3. Making a presentation
- Lesson 3.4. Taking part in a discussion
- Lesson 3.5. Publishing research results on the Internet
- Lesson 3.6. Research evaluation.

Содержание пособия позволяет учащимся всесторонне рассмотреть аспекты исследовательской работы начиная с понимания сущности научного поиска и заканчивая умениями делать презентацию результатов проекта, участвовать в научной дискуссии и публиковать результаты исследования на сайте или странице социального сервиса в интернете.

Познакомимся с некоторыми заданиями первого занятия. Для того чтобы сформировать представление о сущности исследования, учащимся предлагается подумать над соответствующими вопросами. Для этого используется задание типа *Brainstorming the topic*.

- *Why do people start a research in everyday life?*
- *How is research different from analysis, observation, experiment, exploration, examination, investigation? Use the glossary at the end of this coursebook.*
- *In what areas do people do their research in everyday life?*
- *What methods do people use for their research in everyday life?*

В пособии предусмотрены задания для развития критического мышления будущих исследователей:

*Thinking critically*

*Mark the following statements as T (true), F (false) or D (debatable).*

1. Research is an activity for scientists.
2. Research is time consuming.
3. Research always proves something.
4. Research needs statistics.
5. Research always seeks an answer to a question.

В пособии уделяется внимание развитию у учащихся коммуникативных умений чтения и слушания научных текстов с пониманием. К книге прилагается серия видеолекций об особенностях организации научного поиска. Лекции доступны для просмотра на сайте издательства «Просвещение».

Будущему исследователю важно научиться грамматически правильно писать научный текст. Для этого в пособии есть задания, направленные на овладение явлениями английской грамматики, наиболее типичными для научного дискурса.

В каждый урок пособия включены задания для подготовки устной публичной презентации и письменное задание в жанре короткого эссе.



### Заключение

Языковая андрагогика — это относительно новая область развития методики преподавания иностранных языков и культур, ориентированная на взрослых учащихся.

Языковая андрагогика исследует общие проблемы педагогики обучения взрослых, изучает психологические особенности этих групп учащихся, рассматривает особенности образовательного курса английского языка во взрослом возрасте, обобщает специфику поддерживающего общения во взрослой

аудитории, систематизирует особенности ролевого поведения учащихся в возрастной категории взрослых.

Знание языковой андрагогики положено в основу создания современных эффективных учебников и пособий по иностранным языкам для разных категорий взрослых учащихся, включая старшую ступень школьного образования, систему среднего и высшего профессионального образования и аспирантуру, а также многочисленные образовательные программы для специальных и личных целей.

### links & resources

1. Баранова К.М., Д. Дули, Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эвенс В. Английский язык. Серия «Звездный английский». 10–11 классы. Учебники для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. — М.: Express Publishing; Просвещение, 2011.
2. Мильруд Р.П. Английский язык для исследователей. Элективный курс. — М.: Просвещение, 2014.

## ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ: СУЩНОСТЬ, МЕТОДИКА, РЕФЛЕКСИЯ

автор: Мильруд Радислав Петрович

должность: д.п.н., проф., автор линии учебников «Звездный английский (Starlight)», «Звезды моего города (City Stars)», «Ugra Stars»; автор учебных пособий «Английский до школы», «Английская грамматика? Легко! 2–4 классы», «Сборники грамматических упражнений (для 10–11 классов)», «Пишем эссе», «Грамматика и лексика для ЕГЭ» и др.

В статье Р.П. Мильруда, доктора педагогических наук, профессора кафедры международной профессиональной и научной коммуникации Тамбовского государственного технического университета, рассматриваются различные аспекты обучения иностранному языку с точки зрения развития языковой и профессиональной компетентности ориентированных на будущую конкретную деятельность учащихся. Акцентируются вопросы важности индивидуальных познавательных запросов обучаемых, проблемы профессиональной готовности педагогов, оценка качества образовательного курса английского языка в специальных целях.

### Определение понятия и сущности обучения английскому языку в специальных целях

Обучение английскому языку в специальных целях представляет собой организованный процесс реализации образовательного курса для специалистов с целью формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере.

Английский язык в специальных целях фактически является английским языком для обучения:

- а) на академическую степень (*English for academic purposes*);
- б) с целью осуществления успешной карьеры в выбранной профессиональной области (*English for occupational purposes*);
- в) в интересах решения индивидуальных жизненных задач (*English for individual purposes*).

Подобное понимание сущности обучения английскому языку в специальных целях означает, что образовательный курс английского языка может ориентировать учащихся на продолжение образования в иноязычной среде, овладение профессией и осуществление профессиональной деятельности, достижение иных лично значимых перспектив. В таком образовательном курсе, ориентированном на достижение специальных целей:

- формулируются специфические, значимые для индивида задачи;
- учитываются индивидуальные познавательные запросы;
- моделируется профессиональный контекст деятельности;
- разрабатываются специальные методические приемы;
- уточняются компоненты коммуникативной компетенции студентов;

- овладение языком интегрируется с овладением профессией;
- требования к педагогу в области владения языком и методикой его преподавания дополняются компетенциями в области будущей профессиональной деятельности студентов.

### Предпосылки разработки методики преподавания английского языка в специальных целях

Для появления и разработки методики преподавания английского языка в специальных целях существовал ряд экономических, политических, социальных и лингводидактических предпосылок:

- экономическая глобализация после завершения Второй мировой войны и распространение английского языка в Европе и во всем мире;
- активная миграция населения в связи с усилением «проницаемости» границ между государствами, замедлившимися демографическими процессами в Европе и экономической потребностью в рабочей силе мигрантов на фоне усиления внимания к правам человека в развитых странах;
- цикличность периодов подъемов и спадов в экономике, обусловившая необходимость «пожизненного учения» (*life-long learning*) с целью повышения квалификации, профессиональной переподготовки, приобретения новых и востребованных на рынке труда специальностей (профессиональной переподготовки), позволяющих воспользоваться экономическими преимуществами жизни «на западе»;
- образование европейского и глобального пространства рынка труда с постоянно меняющейся конъюнктурой и потребностью в новых специальностях, специализациях и профессиях (*life coach, home nurse, community nurse, registered nurse, sales manager («продажнику»), material movers (грузчики), physician's assistant, software engineer, fitness trainer, database administrator, veterinary technician, dental hygienist, programmer analyst, teacher in special education, marketing officer* и др.);
- развитие лингвистической науки и интерес лингвистов к специальным областям языкового анализа регистра речи, грамматических средств в сферах коммуникации, функционированию терминов, профессионального жаргона и идиоматики;
- педагогическая и психологическая дифференциация процессов обучения, учения и «усвоения» языка (*language acquisition*) в условиях овладения профессией;
- необходимость осуществления трудовой дея-

тельности в неродной языковой среде с использованием английского языка как посредника между-народного и межкультурного общения. Поясним, что «английский язык для специальных целей» в современном мире более востребован, чем, например, «китайский язык для специальных целей». Отметим также, что «русский язык для специальных целей» постепенно становится предметом изучения в среде мигрантов, ищущих работу в России.

#### **Дидактические и педагогические аспекты обучения английскому языку в специальных целях**

Дидактические и педагогические аспекты обучения английскому языку в специальных целях разрабатываются потому, что все более настоятельной становится задача осуществлять не только языковую программу обучения в образовательном курсе английского языка, но и учитывать запросы личности в профессиональном образовании, а также направления индивидуальной жизненной траектории развития каждого ученика.

В педагогической теории и практике изучаются новые явления и появляются новые термины:

- *information processing* («язык как информация» трансформируется в «информацию на языке»);
- *content learning* (содержанием обучения становится не языковой, а профессиональный материал);
- *context learning* (овладение языком осуществляется не в общем бытовом, а профессиональном и культурном контексте);
- *activity theory* (овладение языком осуществляется не как овладение речевой деятельностью, а как овладение профессиональной деятельностью);
- *input – output specificity* (если «на входе» учащимся предлагается языковая и профессиональная информация, то на выходе ожидаются языковые и профессиональные умения/компетенции).

Учащиеся, бывшие объектами обучения и воспитания, становятся субъектами учения и одновременно заказчиками образовательных услуг в связи с желанием успешно конкурировать на рынке труда, а также реализовать себя как личность. Индивидуальные запросы определяют содержание и форму обучения языку в специальных целях.

В преподавании английского языка в специальных целях учитывается, что будущие специалисты, изучающие иностранный язык, отличаются осознанностью целей и смыслов, желанием и необходимостью практически использовать получаемые языковые знания в их жизненном контексте, пониманием важности соответствовать современным требованиям профессии и стремлением адаптироваться к меняющимся жизненным обстоятельствам. Это означает, что в процессе преподавания английского языка в специальных целях полнее проявляются личностные запросы учащихся и учебный процесс приспособляется к индивидуальному заказу.

**Государственный заказ на образование молодежи определяет содержание и формы обучения не непосредственно и не директивно «сверху вниз», а опосредованно,**

**через потребности учащихся, формируемые под влиянием экономической ситуации и обстоятельств на рынке труда.**

Меняются границы между традиционными учебными предметами. Если в овладении «общим английским языком» учащиеся выделяют для себя иностранный язык как отдельный предмет учебной программы, то для будущих профессионалов изучение английского языка приобретает прагматический профессионально ориентированный смысл, неотделимый от овладения профессией в целом. Их учение теперь направлено на овладение иностранным языком «в целях, значимых для специальности». При этом формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке интегрируется с формированием профессиональной компетентности и меняется под влиянием профессионального контекста. Меняется значимость некоторых традиционных для программы обучения английскому языку тем устного общения или разделов грамматики. Например, для технических специальностей невостребованными можно считать такие темы, как «*Family life*», «*Travelling*» или «*Eating out*», в то время как эти темы могут оказаться актуальными для будущих социальных педагогов, работников туристических агентств или гостиничного бизнеса.

В зависимости от содержания профессиональной деятельности начинают доминировать такие формы учебной деятельности, как технический перевод для инженеров или аннотирование иноязычного текста профессионального содержания для журналистов, подготовка презентаций на профессионально важные темы для менеджеров или обобщение результатов исследований в статьях или докладах на иностранном языке для аспирантов, написание деловых писем для секретарей или проведение экскурсий для гидов, ведение международной переписки учреждения для референтов или разработка рекламных проспектов для PR-специалистов, оказание медицинских услуг для домашних медсестер или ремонтных технических услуг для сантехников, выполнение обязанностей домашней няни в англоговорящей семье для будущих «*au pair*», а также осуществление иной профессиональной деятельности, для которой нужен английский язык.

#### **Методика и материалы обучения английскому языку в специальных целях**

Методика обучения английскому языку в специальных целях разрабатывается потому, что сферы профессиональной деятельности все более настоятельно требуют решения задачи формировать у студентов такие компоненты коммуникативной компетенции, которые были бы востребованы при работе по специальности. Поскольку учащиеся превращаются в заказчиков образовательных услуг с целью повысить свою конкурентоспособность на рынке труда, процессе обучения английскому языку в специальных целях отмечается повышенная мотивация учения. В связи с этим профессиональные запросы студентов закономерно определяют содержание и форму профессионально направленного



обучения языку будущих специалистов самого разного профессионального профиля.

Разработка соответствующих методических материалов и пособий требует больших усилий не только методистов, но и лингвистов, поскольку сфера преподавания английского языка в специальных целях оказывается недостаточно разработанной, прежде всего, в лингвистическом отношении. Преподаватели столкнулись с проблемой отбора соответствующих терминов, характерных для узких специальных областей, выявления типичной для профессиональных сфер грамматики, лексических коллокаций (словосочетаний), фразовых глаголов и идиом, анализа видов речевой деятельности в специальных целях, жанров и регистров устных и письменных высказываний, профессионального жаргона и сленга. Эта проблема успешно решается в серии учебных пособий «Career Paths».



#### **Педагогические кадры и методические приемы обучения английскому языку в специальных целях**

Еще одной проблемой стала профессиональная подготовка преподавателей английского языка для обучения английскому языку в специальных целях. Трудность её решения заключалась в том, что преподавателям специальных образовательных курсов требуется как владение английским языком и методикой его преподавания, так и знание особенностей деятельности специалиста в профессиональной (не лингвистической и не филологической) сфере. Эта проблема не решена до сих пор, и система подготовки преподавателей английского языка в специальных целях, обладающих как коммуникативной компетенцией, так и специальными компетенциями, пока еще не сложилась и не функционирует. В качестве одного из способов решения проблемы применяется «педагогический тандем» двух преподавателей, один из которых является специалистом в области преподавания английского языка, а другой является профессионалом в специальной области знаний. Занятие в таких случаях может проходить на двух языках — английском и родном (билингвальный урок).

Одной из характерных тенденций обучения английскому языку в специальных целях стало органичное соединение вида профессиональной деятельности специалиста, содержания обучения и методического приема, соответствующего профессиональной деятельности. Например, если профессиональная деятельность специалиста

связана с деловой перепиской или подготовкой научных статей, то содержанием и ключевым приемом обучения иностранным языкам становится обучение деловому письму и научному дискурсу. Если содержание профессиональной деятельности предполагает работу в гостинице или проведение экскурсий, то на первое место выдвигаются приемы обучения диалогической или монологической речи в профессиональном контексте «бизнеса гостеприимства». Если содержание профессии предполагает организацию и проведение спортивных соревнований, то будущим организаторам спорта важно владеть технологией спортивных мероприятий, знать правила различных игр, уметь осуществлять спортивное судейство, соблюдать правила безопасного проведения массовых событий и проч. Все эти виды деятельности логично превращаются в содержание и приемы обучения будущих профессионалов английскому языку и, одновременно, выполнению профессиональных обязанностей.

#### **Индивидуализация обучения английскому языку в специальных целях**

В связи с анализом применения английского языка в профессиональных сферах обучение английскому языку в специальных целях осуществляется в контексте жизненных случаев, относящихся к профессии. Это означает, что обучение английскому языку в специальных целях проходит через серию специально отобранных профессиональных «кейсов». «Специальные цели» обучения английскому языку, таким образом, интегрируются в трёх сферах.

В центре обучения английскому языку в специальных целях находится личность с её индивидуальными запросами. Индивид действует в профессиональной сфере, где достижение значимых целей невозможно без знаний английского языка. Наконец, языковая педагогика учитывает, что помимо типичных сфер активности личности, возможно определённое количество конкретных педагогических случаев, когда содержание обучения приходится разрабатывать «под уникальный заказ».

Нередко встречающимися индивидуальными запросами в изучении английского языка являются следующие обращения: «Научите меня общению с деловыми партнерами из Азии», «Помогите мне подготовиться к научной конференции по проблемам новых видов вируса», «Мне нужен английский язык для работы в качестве спортивного судьи на международных соревнованиях». В этом проявляется автономия учащихся (learner autonomy) в процессе обучения английскому языку в специальных целях.

Еще более индивидуализированными «разовыми» задачами можно назвать запросы: «Помогите отредактировать научную статью», «Мне нужна помощь в разработке лекции для студентов», «Не могу сам составить инструкцию на английском языке к техническому устройству». В решении подобных задач преподаватель английского языка в специальных целях и студент становятся равноправными партнерами, у каждого из которых есть своя область профессиональных знаний и уверенности.

К мало предсказуемым, но возможным индивидуальным пожеланиям студентов относятся: «Мне нужно составить рекламу на английском языке в стихах», «Я хочу подготовить английские субтитры к фильму о своем университете», «Как правильно назвать по-английски модели модной одежды XIX века?». Такие запросы студентов тоже можно условно отнести к «специальным заказам», которые вполне правомерны и вероятны в процессе овладения английским языком в специальных целях. Разнообразие и обилие таких заказов зависит от широты и глубины погружения будущих профессионалов в свою специальную деятельность, а также от полноты их личностной самореализации и уровня притязаний в профессии.

Курс английского языка в специальных целях может быть востребован многими учащимися, но индивидуальные запросы могут представлять интерес только для конкретного ученика-заказчика. В связи с этим преподаватель английского языка в специальных целях неизбежно решает постоянную задачу разработки методических материалов, приспособленных к индивидуальным запросам учащихся. Поскольку преподавание английского языка в специальных целях строится на основе целей и задач самих учащихся, педагогической сущностью этих курсов является подход, «центрированный на учении».

#### Особенности учебных программ обучения английскому языку в специальных целях

С целью активизации учения преподавание английского языка в специальных целях начинается с анализа запросов учащихся (*needs analysis*), и поэтому программа (*syllabus*) обучения языку в специальных целях существенно отличается от обучения языку в «общих» целях (*English for general purposes*).

Программа обучения английскому языку в общих целях строится на:

- грамматических структурах общего употребления (*structural syllabus*);
- речевых функциях общего коммуникативного назначения, например, «извинений», «знакомств», «просьб» (*functional syllabus*);
- общечеловеческих проблемах, таких, как «природные катаклизмы», «экологические катастрофы», «новые инфекции», «растущая преступность» (*notional syllabus*);
- общежитейских темах, включая «everyday life», «shopping», «school» (*topical syllabus*);
- распространённых ситуациях, иллюстрирующих общение в бытовых обстоятельствах «at the doctor's», «asking the way», «meeting guests» (*situational syllabus*).

В отличие от «общих целей», программы обучения английскому языку в специальных целях учитывают:

- грамматику выбранного учащимися жанра, например, научной статьи или рекламы (*genre syllabus*);
- предпочитаемые виды речевой деятельности, например, устное общение или написание научных статей, чтение специальной литературы или инструкций по ремонту сантехнических устройств (*skills syllabus*);

- специальные области применения английского языка, например, «физика», «информатика», «социология», «охрана правопорядка» (*field syllabus*);
- сферы личных интересов, среди которых может быть «поэзия», «музыка», «фотография» (*interests syllabus*);
- задачи специального общения и, среди них, «разговор с клиентом», «подготовка презентаций», «деловая переписка», «общение по телефону» (*task syllabus*).

Сравнительный анализ программ показывает, что программы обучения иностранным языкам в специальных целях всегда составляются с учетом «заказа на образовательную услугу» и конкретных умений, востребованных в определённой профессиональной сфере.

Особую роль в разработке программ обучения английскому языку в специальных целях имеет культурный компонент содержания обучения. Культурный компонент присутствует во всех сферах профессиональной деятельности, осуществляемой с помощью английского языка как неродного средства общения. Например, работа юриста, получившего образование в мусульманской культуре, воспитанного под влиянием законов Шариата, будет существенно отличаться от деятельности специалиста в области современного Европейского права, знакомого с традициями классического Римского права, разделяющего идеалы прав человека и свободной личности и т.п. Даже работа сантехника будет существенно зависеть от культурных особенностей быта, включая устройство приборов, набор инструментов, технологию ремонта, качество работы и способы оплаты.

#### Методические пособия для обучения английскому языку в специальных целях



Одной из важнейших особенностей пособий для обучения английскому языку в специальных целях можно считать аутентичность не только языка и текстов, но также обучающих приемов и тренируемых речевых/профессиональных умений. В этих условиях аутентичность текста дополняется методической и профессиональной аутентичностью обучения. Обучение становится тем более аутентичным, чем больше содержание и формы обучения соответствуют реальности.

В этих условиях повышается значение качественных учебно-методических материалов, поддерживающих решение соответствующих задач интегрированного обучения английскому языку и специальности в языковом курсе. Примером комплексного решения такой задачи является серия пособий Career Paths.

Анализ показывает, что в пособиях, предназначенных для обучения английскому языку в специальных целях, наибольшее внимание обычно уделяется отбору и обучению специальной лексике и грамматике, обладающих наибольшей частотностью в соответствующих профессиональных областях. Материалы специализированных пособий включают информацию о различных аспектах деятельности специалиста в профессии (профессиональные задачи полицейского, обязанности работника отеля, специфика деятельности сотрудников банка, техническое устройство современных бытовых приборов и оборудования, работа менеджера, в коммерческой компании и др.). При этом в учебной программе языковое содержание обучения интегрируется с профессиональным, то есть учащиеся системно овладевают языковой и деятельностной стороной своей профессии в неразрывном единстве. Такая интеграция специфична для обучения английскому языку в специальных целях. Например, при обучении английскому языку будущих журналистов или исследователей, готовящихся к письменной коммуникации на английском языке, формирование иноязычной коммуникативной компетенции и умений письменного дискурса происходит одновременно.

#### **Пилотирование методических материалов для обучения английскому языку в специальных целях**

В условиях повышающегося интереса к обучению английскому языку в специальных целях большой интерес представляет пилотирование соответствующих методических материалов, что позволяет существенно повысить уровень и качество решения учебных задач.

В пилотировании учебных пособий для обучения английскому языку в специальных целях представляется необходимым проанализировать процесс овладения как языковой, так и специальной стороной профессии. Причем для повышения объективности оценки желательно получать отклик на пилотируемый материал как от педагогов, так и от учащихся. Для этого разрабатываются

интегрированные схемы пилотирования методических материалов.

Схема пилотирования позволяет комплексно оценить учебно-методические материалы для обучения языку в специальных целях и сделать вывод об их эффективности с учетом мнения педагогов и студентов.

#### **Перспективы обучения английскому языку в специальных целях как методического направления**

Традиционно, начиная со второй половины XX века, обучение английскому языку в специальных целях находилось на периферии, в то время как центральное место в методике принадлежало обучению «общему английскому языку» (general English).

В современных условиях прагматически ориентированного мира английский язык для специальных целей (ESP) постепенно превращается в английский язык для реальных целей (English for Real Purposes – ERP), и это делает обучение английскому языку в специальных целях самым перспективным направлением развития не только методической науки, но и этого сегмента на рынке образовательных услуг.

#### **Заключение**

В целом обучение английскому языку в специальных целях является актуальной задачей всего международного сообщества. Ответом на жизненные вызовы содействовать подготовке студентов к их карьерному успеху служат методические материалы, помогающие учащимся стать востребованными, успешными и реализованными конкурентами на современном рынке трудовой занятости. В решении этой комплексной задачи большую помощь могут оказать все участники образовательного процесса, выступающие в роли критических партнеров и способствующие повышению качества методических материалов и методики обучения английскому языку будущих специалистов. При этом главным участником педагогического процесса обучения английскому языку в специальных целях является студент с его индивидуальными профессиональными запросами.

#### **links & resources**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Hutchinson, T., A. Waters. English for Specific Purposes. – Cambridge. – Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
3. V.Evans et al., Career Paths. Express Publishing. [http://expresspublishing.ru/info.aspx?ob\\_no=29084](http://expresspublishing.ru/info.aspx?ob_no=29084)