**Публичное представление педагогического опыта**

**учителя русского языка и литературы МОУ «Гимназия №19»**

**городского округа Саранск Республики Мордовия**

**Разгадовой Анастасии Евгеньевны**

Тема педагогического опыта: **«Принципы включения элементов историко-лингвистического комментирования как способа формирования лексических навыков у учащихся-билингвов на уроках русского языка в средних классах: инновационный подход».**

**Сведения об авторе:**

Дата рождения: 16.07.1997

Профессиональное образование: бакалавр направления «Русский язык. История», номер диплома 1013245498029, дата выдачи 4 июля 2020 года; диплом о профессиональной переподготовке с присвоением квалификации «Учитель литературы», номер диплома ПП № 132409511913, дата выдачи 19 декабря 2019 года; диплом о профессиональной переподготовке с присвоением квалификации «Педагог-психолог», номер диплома ПП № 132408230530, дата выдачи 26 апреля 2019.

Стаж педагогической работы (по специальности): 2

Общий трудовой стаж: 2

Наличие квалификационной категории: нет

**Актуальность и перспективность опыта заключается в том**, что на сегодняшний день феномен билингвизма получает все более широкое распространение в обществе. Причинами подобной тенденции становятся этические и политические факторы, а также географическая мобильность современного человека. Постмодернистский контекст позволяет рассматривать культурное и лингвистическое многообразие в качестве оформившегося и весьма значимого явления. Однако совершенно другая ситуация обстоит с фактом смешения языков, когда билингвы включают в состав одного элементы другого. Такая практика имеет нежелательный характер и указывает на необходимость достижения обучающимися-билингвами достаточного уровня сформированности языковой компетенции, в частности овладения индивидом необходимыми лексическими навыками как на родном, так и на втором (русском) языках.

**Практическая значимость исследования** определяется тем, что материалы исследования возможно использовать в процессе дальнейшего изучения этимологического анализа слов в русском языке; также основные положения работы могут быть представлены в курсах вузовских лекций по лексикологии языка. Особую значимость материалы работы приобретут в школьной практике учителей-словесников при подготовке лекционного материала к урокам и внеклассным занятиям по русскому языку.

**Концептуальность.** Методические работы, рассматривающие историко-лингвистический комментарий как способ формирования лексических навыков у учащихся-билингвов на уроках русского языка, практически не представлены, хотя необходимость устранения неэффективности речевого развития сегодня растет. Это и определяет новизну исследования**.**

Процесс изучения неродного языка является многоаспектным, то есть подразумевает овладение целым рядом навыков и умений. По вопросу освоения лексического аспекта языковеды излагают самые разные точки зрения. К примеру, Л. В. Щерба указывал на важность грамматики. Он считал, что именно грамматические нормы позволяют организовать обособленные единицы лексики в целостные по своей структуре высказывания и, как следствие, способствуют овладению языком в коммуникативных целях [15, С. 82–86]. Иного мнения придерживался И. Д. Салистра, который делал акцент на словарном составе. Лингвист настаивал на превосходстве лексики языка над грамматикой, так как знание 5 грамматических правил и 50 лексем в ходе построения высказываний приносит более эффективный результат, нежели прямо противоположное явление [13, С. 5–19]. Проанализировав позиции ученых, мы пришли к выводу о равной значимости обеих составляющих языка – лексики и грамматики. Истинно верным кажется последовательное и планомерное формирование лексических навыков (ЛН) обучающихся в контексте определенной речевой деятельности, ведь именно такая методическая работа позволит детям-инофонам наиболее адекватно воспринимать неродную лексику и, что главное, использовать ее в процессе общения на неродном языке.

Если с понятием «лексика», несмотря на его многозначность, все предельно ясно – это совокупность слов, принадлежащих конкретному языку или диалекту [12, с. 604], – то понятие **«лексический навык»**, по нашему мнению, требует более тщательного рассмотрения. Его по-разному трактовали как методисты, так и психологи, поэтому остановимся здесь подробнее.

Р. К. Миньяр-Белоручев предлагает следующую дефиницию: лексический навык есть умение человека моментально извлекать образец слова из долговременной памяти в соответствии со спецификой речевой задачи и включать последний в состав речевой цепи [11, С. 33–41]. При обучении лексике, как подчеркивает переводчик, необходима не только работа по расширению лексикона. Немаловажной оказывается работа с семантическими и тематическими полями, дериватологией, правилами употребления конкретных слов с учетом стилистики и грамматики высказывания.

Обращаясь к «Новому словарю методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова, находим иное определение лексического навыка: «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и ее автоматизированное восприятие в рецептивной речи» [1, c. 261].

Тесно связано с понятием лексического навыка другое понятие – **лексическая компетенция**. Наличие данной компетенции ярче всего отражается в возможности адекватно коммуницировать с другими людьми. Иными словами, владея лексической компетенцией, языковая личность разбирается в словарном составе языка с его лексическими и грамматическими элементами, способна активно задействовать последние в речевой практике, то есть может с легкостью трансформироваться в личность речевую / коммуникативную [9].

Выходит, знать лексику – значит быть осведомленным о формах слова, их значениях и условиях употребления. Представленные выше толкования понятия лексический навык имеют расхождения лишь в форме, но очень близки содержательным компонентом. Так, лексический навык на уровне автоматизма вызывает единицы лексики для использования в рамках коммуникативной ситуации. В этой связи Е. В. Комарова рекомендует обращать внимание на структуру ЛН, в которую входят: а) звуковая форма выражения лексической единицы; б) операция по подбору единицы лексики; в) определение уровня лексической сочетаемости; г) речевая задача [10].

По словам В. С. Бронской, существующие лексические навыки, подобно видам речи, классифицируются на две большие группы – ***продуктивные*** и ***рецептивные***. Первый вид навыков раскрывается в письме и говорении, наиболее полно и ясно он проявляется в интуитивно правильном образовании лексем и их употреблении. Нередко такие навыки также именуют *речевыми экспрессивными*. Речевые экспрессивные ЛН ответственны за грамотное словообразование и словоупотребление. Тогда ключевым показателем высокого уровня их сформированности становятся факты спонтанного и адекватного отбора лексических единиц в зависимости от свойств ситуации общения, а также правильность (безошибочность) их использования в грамматическом и стилистическом плане. Второй вид ЛН – рецептивные – отвечают за верное истолкование и узнавание слов в процессе чтения и на слух. Заключить факт несформированности навыков данного класса позволяют проявляющаяся у говорящего неточность или неправильность интерпретации лексических единиц в ходе аудирования и при чтении [6, c. 59–65].

И. Н. Дмитрусенко в качестве основных критериев при определении уровня сформированности лексических навыков у учащегося считает овладение им правилами соотнесения единицы лексики с иными, имеющимися в семантической и тематической группах, с синонимами и антонимами, верной семантикой слова, а также конкретными нормами деривации и сочетания [8, с. 127].

Как говорилось ранее, дети-билингвы нуждаются в особом языковом воспитании. Так, основательная работа должна проводиться в кругу семьи, но, зачастую, дома ребенок слышит только родную речь, а за его стенами общается лишь на русском языке. Тогда одним из негативных последствий становится возникновение синкретизма языковых сфер коммуникации, что, в свою очередь, ведет к необходимости создания четко выстроенной модели языкового образования обучающихся-билингвов. Принимая во внимание действенность разнообразных методик преподавания русского языка как неродного и учитывая уже обоснованную нами необходимость формирования у обучающихся-инофонов лексических навыков, особо выделим **историко-лингвистическое комментирование**, которое позволяет более обдуманно и осознанно подойти к произношению и правописанию тех или иных слов, более точно и основательно осмыслить их значения и др.

Итак, прежде чем рассматривать лексический материал на уроке русского языка как неродного, учителю следует заблаговременно подготовиться. В первую очередь, это касается прогнозирования потенциальных трудностей, которые могут возникнуть у обучающихся-билингвов при узнавании новых слов. Помимо выявления способов семантизации единиц лексики, целесообразной окажется подготовка комплекса заданий, направленных на их усвоение, с включением комментирования.

Приведем разработанные нами **методические рекомендации**.

1. Ввод новой лексики в канву урока сопровождается двумя основными операциями – предъявлением лексических единиц и их объяснением. Уже на данной стадии изучения внимание класса должно быть сосредоточено на выведении лексемы в контекст, а также ее форме и сочетаемости. Затем логично организовать фонетическое исследование слова и провести соответствующий семантический анализ.

М. А. Ариян говорит о переводных и беспереводных способах лексической семантизации [3, с. 52].

Первый содержит следующие приемы:

– перевод слова на родной язык билингва;

– истолкование значения лексической единицы на родном языке.

Мы, соглашаясь с позицией, бытующей в методических кругах, отдаем предпочтение преподаванию неродной лексики посредством беспереводных способов: путем применения аудиальной, кинестетической, аудиовизуальной, визуальной наглядности; при помощи сопоставительного анализа слова с иными дефинициями, антонимичными и синонимичными лексемами, через словообразование, контекст и, главное, этимологию. Конечно, отбор конкретного рабочего приема для семантизации слова всегда обусловлен его своеобразием (значением, структурой, формой) и этапом, на котором происходит обучение, однако историко-лингвистический комментарий, по большей части, становится универсальным методом.

2. Другим важным моментом, наряду с семантизацией, является соответствующая деятельность учителя, направленная на анализ графического и звукового образа, лексической и синтаксической сочетаемости.

3. На третьем этапе значимыми становятся практика и закрепление нового лексического материала в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Для полноценной и эффективной отработки лексических навыков А. Х. Бадалян предлагает сосредоточиться на работе со следующими видами упражнений: коммуникативными, условно-речевыми и языковыми. Причем, настаивает ученый, при реализации подобной деятельности на уроке первые две группы заданий должны занимать порядка 2/3 от общего объема упражнений. Объясняется это тем, что именно они в большей степени способствуют речевой иноязычной практике [4, С. 111–112].

Опираясь на представленные рекомендации, опыт ведущих методистов и учителей-словесников, нами была разработана собственная система упражнений, включающая все перечисленные типы. Однако мы считаем, что, помимо традиционных, на уроке русского языка как неродного с включением **историко-лингвистического комментирования** [7] возможно применение и ряда **инновационных технологий**. Сочетание упражнений с разного рода инновационными технологиями в конечном итоге принесет самые положительные и продуктивные результаты.

**Языковые упражнения.** Упражнения этого вида оказывают значительное воздействие на усвоение обучающимися норм воспроизведения. В частности, благодаря языковым упражнениям у билингвов формируются, а затем и развиваются необходимые для образования и изменения слов и их форм навыки. Сюда можно отнести упражнения на идентификацию и дифференциацию слов. То есть такие, для которых требуется, к примеру, систематизировать ряд лексических единиц в зависимости от указанного признака; установить соответствие между словами и общей тематической группой; определить слова на слух; подобрать антонимы или синонимы к нужным словам из текста; имитационные упражнения – при них учащимся необходимо прослушать аудиоматериал и повторить услышанные лексемы вслед за диктором; задания, представляющие собой такой прием самостоятельной семантизации слов, как языковая догадка (выяснение семантики лексической единицы через ее префикс, аффикс или корень) и др.

Интересной практикой будет работа с историко-лингвистическим комментированием при обращении к ***модульной технологии***.

Сущность модульного обучения состоит в том, что учащийся в ходе работы над определенным учебным материалом самостоятельно или с некоторой помощью преподавателя или одноклассников достигает конкретно сформулированных целей учебной деятельности.

Модульное обучение позволяет перевести процесс обучения на «субъектно-субъектную основу», «индивидуальное общение» [14, с. 139]. Учащийся при этом большую часть времени работает самостоятельно, обучаясь целенаправленному планированию своей деятельности, самоорганизации, самоконтролю, оцениванию результатов своей учебной деятельности.

Использовать модульно-блочную систему на уроках возможно, занимаясь с разноуровневыми группами учащихся. Здесь эффективными становятся ***разноуровневые карточки.*** Модуль позволяет осуществить дифференциацию содержания. Нижний предел означает уровень обязательной подготовки, а все последующие – выше обязательного. Конкретный пример приведен на Рисунке 1.

Весьма удачной находкой мы считаем обращение учителя на уроке русского языка как неродного к ***технологии проблемного обучения***.

В процессе создания проблемной ситуации историческая справка является весьма ценным средством. Еще в начальной школе дети узнают, что краткие прилагательные могут изменяться по числам (в ед. ч. – по родам) и не склоняются; в предложении выполняют синтаксическую функцию сказуемых. На уроках в 6 классе обучающимся становится известно, что краткие страдательные причастия имеют ряд схожих признаков. Помочь детям-инофонам и обучающимся-носителям языка установить эту тесную связь, разделенную двумя годами обучения в школе, поможет проведенная учителем-словесником тематическая беседа *«В чем сходство кратких прилагательных и кратких страдательных причастий?»*. В процессе подобной дискуссии учащиеся смогут без посторонней помощи выяснить решение задачи, научатся использовать усвоенные знания в новых ситуациях, а также будут подготовлены к решению других проблем путем самостоятельной разработки последовательности решения.

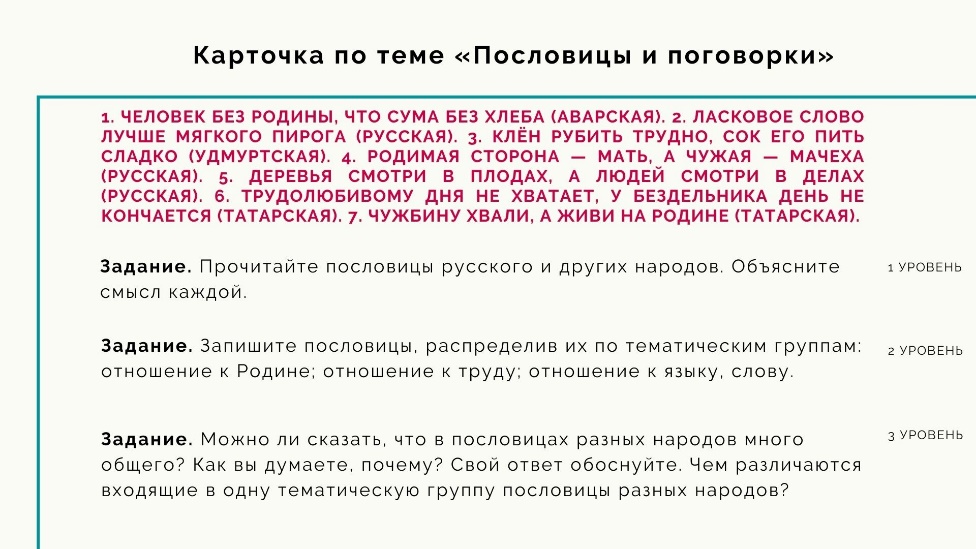


Рисунок 1 **Разноуровневые задания по русскому языку для 5 класса по теме «Пословицы и поговорки»**

Не менее эффективной является работа с ***методикой критического мышления***.

***1 этап***. Учитель обращается к классу: «Распространенным считается интересный исторический факт о том, что исконного слова для обозначения «крупного хищного, всеядного млекопитающего с большим грузным, покрытым густой шерстью телом и короткими ногами» (медведя) не сохранилось ни в одном балтославянском или германском языке. Древние люди испытывали такой ужас и почтение в отношении этого зверя, что даже не смели произносить его имя. Однако бытует мнение: *берлога* – это логово бера, а *бер* – это древнеславянское название медведя, которое потом у славян заимствовали германцы. Как вы считаете: это правда или вымысел?».

***2 этап.*** В ходе аналитической работы обучающиеся приходят к выводу о том, что это неправда и данное положение расходится с реальными фактами, наличествующими в современной лингвистической науке. Педагог комментирует: «Слово *бьрлогъ* (мужской род) со значением «логово» встречается в русском языке начиная с XII в. А в вашем родном языке есть похожие слова?». Посредством дискуссии, высказываний билингвов и обращения к этимологическому словарю устанавливается, что родственными словами являются украинское *берлiг* с тем же значением, пришедшее в украинский из польского *барлiг* со значением «логово (медвежье, свиное)», а также «грязь», белорусское *бярло́г* с тем же значением, болгарское *бърлок* со значением «грязь, мусор, помои», сербо-хорватское *брлог* – «место, где лежат свиньи», чешское *brloh* – «нора, логово», «смятая постель», польское  *[barłóg](https://ru.wiktionary.org/w/index.php?title=bar%C5%82%C3%B3g&action=edit&redlink=1" \o "barłóg (страница не существует))* со значением «подстилка, жалкая постель».

***3 этап***. Учитель задает вопрос: «Что же считается общим лексическим центром всех перечисленных слов?». Примерный ответ учащихся: Общим является вовсе не медведь, а некое грязное место. В словарях дети также находят зафиксированное праславянское слово *\*bьrlogъ* со значениями «логовище диких зверей», «нора, берлога», «грязь», «подстилка, истертая солома», к которому и восходят все названные ранее варианты слов.

На последнем этапе учителю следует обратить внимание обучающихся на графическое обозначение слова – *bьrlogъ,* в частности, на первый слог, где нас интересует гласный. Действенным в запоминании орфограммы станет адаптированная для учащихся среднего звена справка о падении редуцированных. Иными словами, необходимо указать на замену древнеславянских Ъ («еръ») и Ь («ерь») на соответствующие им О и Е. В этой связи написание слова *берлога* через И окажется исторически необоснованным и, как следствие, ошибочным.

**Условно-речевые упражнения.** Упражнения этого вида предполагают не только задействование обучающимся требующегося языкового материала, но и речевую активность. На этом этапе ребенок-инофон сможет в достаточной степени контролировать автоматизм употребления лексики, что выступает своеобразной ступенью для перехода к последующей коммуникативной практике. В рамках условно-речевых упражнений билингвы учатся прогнозированию (например, устраняют пробелы в предложении, обращаясь к предложенным учителем вариантам, восстанавливают содержание высказывания посредством анализа предыдущих предложений и т. п.), сюда же относятся устная переводческая деятельность, вопросно-ответная форма работы, а также описание схем и рисунков.

Удачным включением, как нам кажется, будет историко-лингвистический комментарий в синтезе с ***проектной технологией***.

В **6 классе** предложим обучающимся такую работу:

*– В различных языках имеется достаточно много заимствованных слов, которые, как известно, раскрывают жизнь вещей, понятий, подводят к географическим особенностям возникновения новых вещей и предметов, повествуют об их творцах – о людях, прославившихся в той или иной области… О чем могут рассказать слова боржоми, кашемир, панама, силуэт, ватт? Подготовьте сообщение о происхождении данных слов и причинах их появления в русском языке. Расскажите о русских словах, которые перешли в ваш язык. Уделите внимание написанию и произношению слов: сохранились ли языковые особенности или в структуре произошли изменения.*

В **7 классе** видится эффективным следующий вид работы:

*– Посмотрите на предложенные слова и подумайте, с какими событиями из русской истории они связаны. Все ли эти слова являются историзмами? Свой ответ оформите в виде презентацию.*

*Слова: тачанка, буденовец, продотряд, кулак, раскулачивание, красноармеец, белогвардеец, бронепоезд, пулеметчик.*

**Коммуникативные упражнения.** Решая задачи, касающиеся реальной ситуации общения, данный вид упражнений становится наиболее важным. Этот этап обучения нацеливает учащихся-билингвов на включение уже освоенных лексических единиц в целые высказывания, беседы на различную тематику. Показательными в этом случае являются задания на самостоятельное составление высказывания или участие в беседе с определенными коммуникативными условиями. Усложнить работу можно, предложив детям без подготовки высказать свое мнение по тому или иному вопросу, дополнить ответ другого обучающегося и др.

Одна из возможностей управления учебными действиями учащихся в рамках коммуникативного подхода – обучение русскому языку как неродному посредством решения обучаемыми ***речемыслительных (коммуникативных) задач*** в условиях овладения навыками общения на изучаемом языке. Основная идея данной технологии – «необходимость исходить из основных характеристик общения» [2, с. 73].

Осуществить историко-лингвистическое комментирование на уроке русского языка как неродного в форме речемыслительной задачи можно при обращении к теме «Имя числительное» в 6 классе. Так, с целью избегания орфографических ошибок и для полноценного освоения учебного материала как детям-инофонам, так и обучающимся-носителям языка стоит ознакомиться с некоторыми сведениями касаемо истории числительных.

Деятельность учителя на первоначальном этапе состоит в сообщении классу следующей информации: «Как известно, наш язык с течением времени постоянно меняется. В прошлом люди считали так: *четыре на десяте*, *пять на десяте* и т. п., то есть *четыре плюс к десяти*, *пять плюс к десяти* и пр. Путем слияния слов со временем появились привычные нам численные формы: *четырнадцать*, *пятнадцать*, у которых *-дцать* вместе с утратившимся предлогом на перешли в суффикс». Далее обучающиеся получают задание – проговорить современные варианты числительных в соответствии с приведенным примером. Озвучивание организуется в медленном темпе и хором. В процессе воспроизведения делается акцент на месте ударения в анализируемых лексемах. Важный момент – показать и разграничить в сознании учащихся современный и исторический состав слова. С этой целью проводим сравнительно-сопоставительный анализ, а затем разбираем слово на морфемы. После выполнения задачи происходит запись числительных в тетрадях и на доске, выделение корней и суффиксов:

*четыре + на + дцать – четырнадцать*

*пять + на + дцать – пятнадцать*

По итогу в памяти обучающихся остаются звуковой, зрительный (графический), а также «рукодвигательный» образы слов.

Таким образом, ввиду того, что сам по себе лексический навык характеризуется относительной сложностью, сознательностью, гибкостью и автоматизированностью, существуют самые разные подходы к его развитию на уроках русского языка как неродного. Но по вопросу стадиальности все они схожи и предполагают представление лексической единицы учащимся, ее анализ, закрепление и усвоение материала, использование новых сведений в дальнейшем коммуникативном процессе. Большим значением при формировании лексических навыков у обучающихся-билингвов отличается историко-лингвистического комментирования языковых фактов. В достаточной мере оптимизировать, активизировать и интенсифицировать данный процесс позволяет сочетание последнего с различными инновационными технологиями и методиками.

**Результативность опыта.**

Для того, чтобы выявить результативность реализованной педагогической деятельности с применением технологии модульного обучения, инновационных технологий, нами была реализована диагностика качеств знаний.

**Диагностика качества знаний учащихся после реализации педагогической деятельности с учетом применения элементов историко-лингвистического комментирования как способа формирования лексических навыков у учащихся-билингвов на уроках русского языка в средних классах.**

Рисунок 2 **Результаты качеств знаний учащихся до и после применения элементов историко-лингвистического комментирования**

Таким образом, результаты диагностики показывают, что применение элементов историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка в средних классах считается весьма эффективным и способствует развитию творческого потенциала каждого ученика, данный прием позволяет в различной форме организовать процесс изучения разделов курса. Посредством его применения в ходе урока русского как неродного билингв получает возможность эффективного и осмысленного усвоения главных аспектов языковой системы.

**Список использованных источников:**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 446 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7. – Текст : непосредственный.
2. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход : учебное пособие для студентов / Е. С. Антонова. – Москва : МГОУ, 2005 – 166 с. – ISBN 5-7017-0562-5. – Текст : непосредственный.
3. Ариян, М. А. Методика преподавания иностранных языков : общ. курс / М. А. Ариян, О. Г. Оберемко, А. Н. Шамов. – Н. Новгород : Издательство НГЛУ, 2004. – 190 с. – Текст : непосредственный.
4. Бадалян, А. Х. Формирование и развитие лексических навыков в процессе обучения иностранному языку / А. Х. Бадалян. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 13. – С. 111–113.
5. Бронникова, Н. В. Практикум по методике преподавания русского языка как иностранного : методические рекомендации и задания / Н. В. Боронникова. – Пермь : Издательство ПГНИУ, 2019. – 55 с. – Текст : непосредственный.
6. Бронская, В. С. Теоретические основы формирования и развития лексических навыков у школьников / В. С. Бронская. – Текст я: непосредственный // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – № 4. – С. 59–65.
7. Глинкина, Л. А. Историко-лингвистический комментарий фактов современного русского языка : сб. табл., упражнений, материалов : учебное пособие / Л. А. Глинкина, А. П. Чередниченко. – Москва : Флинта, 2005. – 206 с. – ISBN 5-89349-575-6. – Текст : непосредственный.
8. Дмитрусенко, И. Н. Критерии оценки сформированности лексического навыка / И. Н. Дмитрусенко. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 25. – С. 126–127.
9. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов ; ответственный редактор Д. Н. Шмелев. – Москва : Наука, 1987. – 261 с. – Текст : непосредственный.
10. Комарова, Е. В. Формирование лексических навыков в процессе обучения иностранному языку / Е. В. Комарова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 2. – С. 58–61.
11. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва : ЧНУЗ «Московский лицей», 1996. – 207 с. – ISBN 5-7611-0023-1. – Текст : непосредственный.
12. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов ; под общей редакцией Л. И. Скворцова. – Москва : Мир И образование, 2015. – 1375 с. – ISBN 978-5-94666-657-2. – Текст : непосредственный.
13. Салистра, И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам : Система упражнений и система занятий / И. Д. Салистра. – Москва : Высшая школа, 1966. – 252 с. – Текст : непосредственный.
14. Срезневский, И. И. Мысли об истории русского языка / И. И. Срезневский. – Москва : URSS, 2006. – 133 с. – SBN 5-484-00702-X. – Текст : непосредственный.
15. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : Общие вопросы методики / Л. В. Щерба ; под редакцией И. В. Рахманова. –Москва : Высшая школа, 1974. – 112 с. – Текст : непосредственный.