

Научная статья

УДК 81.1

<https://doi.org/10.17021/2712-9519-2025-4-31-38>

5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика

СТРУКТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМУЛИРОВОК УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ

Евгения Павловна Богатикова¹, Даниил Дмитриевич Бердников², Юлия Валерьевна Субботина³

^{1,2,3}Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

¹bogatikova.eugene@gmail.com

Аннотация. Статья рассматривает формулировки заданий в англоязычных учебных пособиях как устойчивый тип учебного текста и предлагает их лингвистическое описание на уровнях Elementary и Intermediate по шкале CEFR. На материале серии учебных пособий English File 4th edition (Oxford) сформирован специализированный корпус текстов формулировок заданий, который прошёл ручную лингвистическую разметку для выделения морфосинтаксических, лексико-семантических и формальных признаков. Каждая формулировка сегментировалась на две функциональные зоны: «базовую», задающую директивное действие, и «специальную», параметризующую выполнение задания через отсылки к источнику, критериям и формату ответа. Сравнительный анализ выявил взаимосвязь между градацией сложности уровня изучаемого языка и формулировкой задания: на уровне Elementary преобладают краткие линейные формулировки с императивами и минимальной параметризацией; на Intermediate возрастает синтаксическая и лексическая вариативность, активизируется модальность, инструкции становятся многошаговыми и опираются на «аналитические» операторы (compare, analyse, suggest). В ходе исследования получена операционализированная модель формулировок заданий, как типа директивного микротекста, и инвентарь признаков, пригодных для лингвистических и педагогических целей. Результаты исследования могут использоваться для автоматизации лингвистической разметки текстов, автоматизированной валидации соответствия уровням CEFR, проектирования эффективных формулировок заданий с контролируемой сложностью.

Ключевые слова: формулировка заданий, учебный дискурс, учебная инструкция, учебное задание, лексическая вариативность

Для цитирования: Богатикова Е.П., Бердников Д.Д., Субботина Ю.В. Структурно-языковые особенности формулировок учебных заданий // Лингвистика и образование. 2025. Том 5. №4. С. 31-38. <https://doi.org/10.17021/2712-9519-2025-4-31-38>

Original article

STRUCTURAL AND LINGUISTIC FEATURES OF EDUCATIONAL TASK FORMULATIONS

Evgeniia P. Bogatikova ¹, Daniil D. Berdnikov ², Iulia V. Subbotina ³

^{1,2,3} Perm State National Research University, Perm, Russia,

¹bogatikova.eugene@gmail.com

Abstract. This article aims at examination of task formulations in English-language textbooks as a stable type of educational text and offers a linguistic description of them at the Elementary and Intermediate levels according to CEFR. Using the English File 4th edition (Oxford) series of textbooks, a specialized corpus of task formulations was built. Next, it underwent manual linguistic markup to identify morphosyntactic, lexical semantic and formal features. Each formulation was segmented into two functional zones: a "basic" one, which specifies a directive action, and a "special" one, which parameterizes task completion through references to the source, criteria, and response format. A comparative analysis revealed a relationship between the gradation of the difficulty level of the language and the task formulation: at the Elementary level, short linear formulations with imperatives and minimal parameterization predominate; At Intermediate, syntactic and lexical variability increases, modality is activated, instructions become multi-step and rely on "analytical" operators (compare, analyze, suggest). Thus, the study yielded an operationalized model of task formulations as a type of directive microtext and an inventory of features suitable for linguistic and pedagogical purposes. The results of the study can be used to automate the linguistic tagging of texts, automated validation of compliance with CEFR levels, and the design of effective task formulations with controlled difficulty.

Keywords: task formulation, educational discourse, educational instruction, text linguistics

For citation: Bogatikova E.P., Berdnikov D.D., Subbotina I.V. Structural and linguistic features of educational task formulations, *Linguistics & education*, 2025. Vol. 5. No. 4. Pp. 31-38. <https://doi.org/10.17021/2712-9519-2025-4-31-38>

Введение

Любое учебное задание оказывается методически несостоятельным, если сопровождающий его текст не обеспечивает адресату – обучающемуся – минимально необходимой интерпретационной опоры, поэтому формулировки заданий целесообразно рассматривать не как второстепенный педагогический атрибут, а как специализированный лингвистический объект. Инструкция в учебном пособии представляет собой краткий директивный микротекст с устойчивой организацией, типовым инвентарем грамматических средств и предсказуемыми лексическими решениями; следовательно, она поддается структурному описанию в координатах учебного дискурса и, более узко, его подтипа – педагогического инструктирования. Практическая мотивация создания данного описания очевидна и восходит к наблюдениям о зависимости качества выполнения задания от понятности указаний [1; 2], однако в центре внимания настоящей работы находится не методический прием, а сопоставление лингвистического строения текста формулировок заданий на уровнях Elementary (A1–A2) и Intermediate (B1) по шкале CEFR. Обращаясь к кругу вопросов, связанных с распознаванием уровня задания по его формулировке и с потенциальными источниками когнитивной нагрузки, в нашей работе мы стремимся показать, что усложнение грамматики и лексики инструкции согласовано с возрастанием автономии обучающегося и отражается в композиционной структуре самого текста.

Обзор литературы

Литература, посвященная связям между понятностью инструкций и успешностью выполнения учебных задач, последовательно фиксирует двустороннюю обусловленность: содержание задания и способ его языкового кодирования определяют интерпретационную траекторию учащегося [3]. Переход от начальных уровней владения иностранным языком к

промежуточным сопровождается перераспределением когнитивной нагрузки, что требует адаптации формы инструкций к ожидаемой языковой и метакогнитивной компетенции адресата [4; 5]. Исследования учебно-методических комплексов демонстрируют, что на низких уровнях для лексико-грамматических разделов характерны более компактные и предсказуемые указания, тогда как по мере повышения уровня инструкции к рецептивным видам деятельности закономерно усложняются за счет увеличения параметров и уточнений [6; 7], что согласуется с логикой общеевропейских компетенций владения языком (CEFR) [8] о расширении зон ответственности учащегося. Педагогическая литература о планировании урока подчеркивает необходимость преднамеренной композиции инструкций [9; 10]; в нашей постановке это положение формализуется в терминах инвариантного директивного ядра и вариативной параметрической части инструкции, конфигурация которой является индикатором уровня и одновременно механизмом управления интерпретацией.

Важный вклад в отечественной традиции внесен авторами работ, рассматривающими текст формулировки задания как репрезентанту особого типа инструктирующего дискурса или иницирующего речевого жанра учебного текста. Например, на материале сопоставления 15 УМК по английскому языку показано, что рубрики заданий реализуют комплекс функций – интродуктивную, ориентировочную, информативную, ограничительную и иллюстративную – при этом последние три используются авторами УМК недостаточно, а интродуктивные формулировки нередко перегружены множественными действиями, что затрудняет понимание и выполнение их обучающимися [11; 12; 13]. Для зарубежных линеек учебных пособий характерна тенденция к компрессии в лексико-грамматических заданиях и к росту объема инструкций в чтении и аудировании при движении от уровня A1 к уровню C2; отечественные комплексы демонстрируют большую вариативность объема и усложнение формулировок для заданий в разделе говорения [11]. Зафиксированная функциональная рамка непосредственно соотносится с предлагаемой нами двухзонной моделью инструкции («ядро/спецификация»): интродуктивная и ориентировочная функции коррелируют с директивным ядром, а информативная, ограничительная и иллюстративная – с параметрической зоной, где кодируются ресурс, критерии и формат выполнения задания.

Результаты прикладных исследований эффективности текстов формулировок заданий в EFL-классах позволяют выявить «микроуровневые» требования к форме инструктивного текста. В эмпирическом исследовании, посвященном влиянию качества инструкций на учебные достижения, делается ключевой вывод: академические результаты обучающихся могут быть ниже не из-за сложности понимания самого предмета, а из-за неэффективности формулировок заданий [14]. Так, педагогические наблюдения о «понятности» получают лингвистическое выражение в заключениях автора о композиции формулировки задания: краткость, поддержка вербальных действий невербальными, соблюдение порядка предъявления информации обучающимся.

Материалы и методы

Эмпирической базой послужили учебники и рабочие тетради УМК English File 4th edition (Oxford) уровней Elementary и Intermediate; методом сплошной выборки был сформирован языковой корпус текстов формулировок, распределенный по типам заданий (grammar, vocabulary, reading, listening, speaking, writing). Корпус подвергался ручной лингвистической разметке по согласованной схеме: каждая инструкция подвергалась сегментации на «**базовую**» часть, которая реализует директивное действие и в подавляющем большинстве случаев выражается императивом или функционально эквивалентной рамкой, и на «**специальную**» часть, в которой кодируются ресурсные отсылки, критерии выполнения, формат продуктивного выхода и режим взаимодействия. Для обеих частей или зон, описывались используемые морфологические, синтаксические и лексические средства, а также композиционные параметры, включая длину, пошаговость и порядок предъявления уточнений. Сопоставление уровней строилось на предпосылке, согласно которой рост автономии обучающегося от A1–A2 к B1 сопровождается расширением синтаксической вариативности и допуском модальных ограничителей, герундиальных и инфинитивных компонентов, а также увеличением числа параметров в «специальной» зоне. Вторая часть исследования имела перцептивный характер: посредством онлайн форм (Google Forms) 58 респондентам – выпускникам магистратуры педагогического направления, преподавателям и учителям английского языка – предлагались двадцать инструкций (по пять из каждого пособия, перемешанные), для которых требовалось указать уровень обучения языку (A2/B1) и объяснить свою точку зрения в свободной форме. Свободные комментарии кодировались по доминирующему типу опоры (грамматической, лексической, содержательной, навыковой или связанной с типом задания), которую выбирали респонденты, что позволило сопоставить явные метаязыковые стратегии с формальной структурой инструкции.

Результаты

Корпусный анализ подтвердил наличие композиционного инварианта, состоящего из директивного ядра и параметрической части, однако показал резкое различие в способах их языкового выражения на сравниваемых уровнях. Для уровня Elementary оказалось типичным использование императивов и простых, малораспространенных предложений с минимальным количеством уточнений: формулировки такого типа, как “*Read and complete*”, “*Mark the statements as T/F*”, или краткие вопросы вроде “*Is it a happy ending?*”, демонстрируют линейную структуру, в которой «базовая» часть непосредственно предшествует единственному параметру, чаще всего оформленному предлоговой группой или именной группой без внутренней развертки. В текстах этого уровня преобладают глаголы-операторы с прозрачной «манипулятивной» семантикой – *complete, find, describe, write, listen, read, match*, – а тематическая лексика «специальной» части плотно привязана к текущей теме (unit topic) начального уровня.

Иная картина наблюдается на уровне Intermediate, где к императивной рамке систематически добавляются средства модальности обязательности и необходимости, а также нефинитные комплементы планирования, как в формулах *“you should...”*, *“you need (to)...”*, *“spend a few minutes preparing what you are going to say...”*, *“following the idea presented by...”*. Формулировки начинают не только исходить от глагола, но и разворачиваться через вопросительные лид-ины наподобие *“What is surprising about...?”* или директивы, совмещающие обращение к суждению и требование действия: *“Discuss if you think they’re true or not”*. В параметрической части возрастает число компонентов: к обозначению источника добавляются критерии обработки, формат ответа и опционально режим взаимодействия; инструкции достигают двух-трех предложений с внутренней пошаговостью. Лексическая составляющая расширяется за счет аналитической и оценочной лексики – *find out, compare, analyse, suggest*, – а также тематической лексики среднего уровня абстракции (*definitions, title, questionnaire, notes*). Показателен и синтаксический сдвиг: в имеющемся языковом корпусе встречаются конструкции, в которых представлено согласование форм с содержанием текущего урока и вставными относительными клаузуациями, как в отрезке *“which of the stereotypes 1–5 has been verified by the research done”*, что подчеркивает возросшую информационную плотность.

Результаты перцептивного теста воспроизводят описанное усложнение лишь частично и демонстрируют ограниченную устойчивость эксплицитного распознавания уровня: 5 участников дали от 16 до 20 верных ответов, 29 – от 13 до 15, тогда как 24 не превысили 12. Вместе с тем качественный анализ комментариев выявил, что даже при формально неверной классификации респонденты часто апеллировали именно к тем признакам, которые мы выделили в корпусном описании, – к наличию модальных операторов, герундиальных конструкций, к длине и пошаговости формулировки или к типу глагола-оператора. Это расхождение между имплицитной жанровой чувствительностью и эксплицитным соотношением с CEFR усиливает валидность предложенного набора признаков и подталкивает к разработке явных критериев для авторов учебных материалов и преподавателей.

Обсуждение и заключения

Представленные данные позволяют рассматривать инструкцию как минимальную реализацию директивного микротекста, где «базовая» часть выполняет роль предикации действия, а «специальная» – роль аргументно-обстоятельственной зоны, кодирующей операционные параметры. Переход от уровня владения иностранным языком Elementary к уровню Intermediate оказывается согласованным сразу в трех измерениях: морфологическом, где к императивам добавляются модальные формулы и нефинитные единицы; синтаксическом, где простые предложения уступают место более распространенным, включая вопросные и относительные конструкции; лексическом, где «манипулятивные» глаголы дополняются аналитическими и оценочными, а тематическая лексика усложняется. Эта триединая динамика согласуется с увеличением автономии учащегося, отраженным в CEFR, и

сдвигает точку равновесия между «инструкцией-командой» и «инструкцией-сценарием»: если на уровне Elementary преобладает линейная команда с одним параметром, то на уровне Intermediate норма смещается к сценарию с несколькими параметрами, допускающему интерпретационные решения со стороны адресата.

Перцептивные результаты уточняют картину тем, что распознавание уровня по форме и содержанию формулировки нуждается в составлении теоретической базы: интуитивные указания на «правильные» маркеры свидетельствуют о наличии опыта у преподавателя иностранного языка, но недостаточны для стабильной классификации структурно-языковых признаков формулировок без разработки специального словаря возможных лексико-грамматических признаков. Отсюда вытекает прикладной вывод о необходимости создания классификации лингвистических признаков, которые переводили бы корпусно выделенные признаки в операциональные правила работы с текстами учебного дискурса, а также в методологию работы непосредственно с учебным инструктированием, не вмешиваясь в содержание задания, но нормируя форму его предъявления.

Если рассматривать рекомендации как прямое отражение наблюдаемых признаков, то для уровня Elementary предпочтительны одношаговые императивы с простыми глаголами действия и минимально нагруженной параметрической частью, задающей источник или формат простыми предлоговыми или именными группами; формулировки здесь остаются короткими, не превышающими двух предложений, и избегают вопросных вводных частей, создающих дополнительную интерпретационную ступень. Для Intermediate уместны аналитические глаголы и модальные конструкции, позволяющие кодировать не только требуемое действие, но и ожидаемую стратегию его выполнения; параметрическая часть целесообразно выстраивается в последовательности от источника к критерию и далее к формату и режиму взаимодействия, допускает герундиальные и инфинитивные компоненты и занимает обычно два-три предложения. В обоих случаях важна понятная информационная перспектива: директивное ядро должно считываться немедленно, а уточнения – предъявляться в предсказуемом порядке, соответствующем когнитивной готовности адресата на данном уровне. Закрепление этих правил в виде явных лингвистических критериев уровня обеспечивает воспроизводимый инструмент для разработки и рецензирования УМК, тренировки коммуникативных навыков преподавателя иностранного языка и одновременно с этим задаёт основу для автоматизированной разметки и валидации текстов формулировок на соответствие шкале CEFR, тем самым замыкая контур между теорией учебного дискурса и технологией разработки материалов.

© Богатикова Е.П., Бердников Д.Д., Субботина Ю.В., 2025

Список источников

1. Harmer J. How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching. Harlow, England: Longman. 1998. – Pp. 4-17.

2. Scrivener J. Learning teaching. Macmillan. 2005. – Pp. 90-95.
3. Tharp R.G., Gallimore R. Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge University Press. 1988.
4. Nation P., Newton J.M. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. Routledge, New York and London, 2009. – 205 p.
5. Dornyei Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
6. Корнев А.А. Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. – № 2. – С. 152-163.
7. Корнев А.А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка / А.А. Корнев // Rhema. Рема. – 2023. – № 3. – С. 97-121. – DOI 10.31862/2500-2953-2023-3-97-121.
8. CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Framework competency statements. 2018. – Pp. 3-11.
9. Borko H., Livingston C. Cognition Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. American Education Research Journal, 26, 1989. – Pp 473-498.
10. Watkins P., Thornbury S., Millin S. "Course materials". In the CELTA Course, The Celta Course / Cambridge // Cambridge University Press. – 2023. – 227 p.
11. Макарычева М.Д., Корнев А.А. Формулирование заданий как профессионально-коммуникативное умение будущих преподавателей / Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. – № 4. – С. 138-147.
12. Климанова О.А. Функциональная специфика учебных микротекстов: когнитивный аспект // Когнитивные аспекты изучения языковых явлений в германских языках: Междунар. науч. сб. Самара, 2000. – С. 113-120.
13. Климанова О.А. Аутентичный учебный дискурс в контексте современных лингвистических исследований: на материале микротекстов формулировок учебных заданий: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Самара, 2001.
14. Kemma El. Giving Effective Instructions in EFL Classrooms. International Journal for Innovation Education and Research. International Journal for Innovation Education and Research. January 31, 2019. – Pp. 74-92.

References

1. Harmer J. How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching. Harlow, England: Longman. 1998. – Pp. 4-17.
2. Scrivener, J. Learning teaching. Macmillan. 2005. – Pp. 90-95.
3. Tharp R. G., Gallimore R. Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge University Press. 1988.
4. Nation P., Newton J.M. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. Routledge, New York and London, 2009. 205 pp.
5. Dornyei Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
6. Korenev A.A. Kommunikativnye vidy deyatel'nosti kak chast' professional'no-kommunikativnoj kompetencii yazykovogo pedagoga [Communicative activities as part of the professional communicative competence of a language teacher] // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2022. – № 2. – Pp. 152-163.
7. Korenev A.A. Professional'no-kommunikativnye strategii kak komponent soderzhaniya yazykovogo obrazovaniya pri podgotovke budushchih uchitelej i prepodavatelej inostrannogo yazyka [Professional communication strategies as a component of the content of language education in the training of future teachers and lecturers of foreign languages] / A.A.

Korenev // Rhema. Rema. – 2023. – № 3. – Pp. 97-121. – DOI 10.31862/2500-2953-2023-3-97-121.

8. CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Framework competency statements. 2018. – Pp. 3-11.

9. Borko H., Livingston C. Cognition Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. American Education Research Journal, 26, 1989. – Pp 473-498.

10. Watkins P., Thornbury S., Millin S. "Course materials". In the CELTA Course, The Celta Course / Cambridge // Cambridge University Press. – 2023. – 227 p.

11. Makarycheva M.D., Korenev A.A. Formulirovanie zadaniy kak professional'no-kommunikativnoe umenie budushchih prepodavatelej [Formulating assignments as a professional and communicative skill of future teachers] / Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2017. – № 4. – Pp. 138-147.

12. Klimanova O.A. Funkcional'naya specifika uchebnyh mikrotekstov: kognitivnyj aspekt [Functional specificity of educational microtexts: cognitive aspect] // Kognitivnye aspekty izucheniya yazykovykh yavlenij v germanskih yazykah: Mezhdunar. nauch. sb. Samara, 2000. – Pp. 113-120.

13. Klimanova O.A. Autentichnyj uchebnyj diskurs v kontekste sovremennyh lingvisticheskikh issledovanij: na materiale mikrotekstov formulirovok uchebnyh zadaniy [Authentic educational discourse in the context of modern linguistic research: based on microtexts of educational assignment formulations]: Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Samara, 2001.

14. Kemma El. Giving Effective Instructions in EFL Classrooms. International Journal for Innovation Education and Research. International Journal for Innovation Education and Research. January 31, 2019. – Pp. 74-92.

Богатикова Евгения Павловна	кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия bogatikova.eugene@gmail.com
Bogatikova Evgeniia Pavlovna	candidate of philology, associate professor of the Department of linguodidactics, Perm State National Research University, Perm, Russia bogatikova.eugene@gmail.com
Бердников Даниил Дмитриевич	магистр направления "Цифровая лингводидактика", Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия
Berdnikov Daniil Dmitrievich	Master's degree in Digital Linguodidactics, Perm State National Research University, Perm, Russia
Субботина Юлия Валерьевна	магистр направления "Цифровая лингводидактика", Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия
Subbotina Iulia Valeryevna	Master's degree in Digital Linguodidactics, Perm State National Research University, Perm, Russia